



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CAMILA DE BARROS RAMOS

**VOZ PASSIVA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL PARA
FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ANÁLISE CRÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA
O ENSINO**

BRASÍLIA

2026

CAMILA DE BARROS RAMOS

**VOZ PASSIVA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL PARA
FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: ANÁLISE CRÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA
O ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Professor Doutor Dionei Moreira Gomes.

Brasília

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dv	de Barros Ramos, Camila Voz passiva nos livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas: análise crítica e implicações para o ensino / Camila de Barros Ramos; orientador Dionei Moreira Gomes. Brasília, 2026. 265 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, 2026. 1. voz passiva. 2. gramática. 3. funcionalismo. 4. Português como Língua Adicional (PLA). 5. ensino. I. Moreira Gomes, Dionei, orient. II. Título.
----	--

Camila de Barros Ramos

Voz passiva nos livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas:
análise crítica e implicações para o ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Professor Doutor Dionei Moreira Gomes.

Data de defesa e aprovação: 20 de março de 2026.

A assinatura do presidente e dos membros da banca na ata de defesa foi realizada por meio eletrônico, conforme consta no processo SEI-UnB 23106.034767/2026-05.

Banca examinadora

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes
Universidade de Brasília – UnB (PPGL/UnB)
Orientador e Presidente da banca

Profa. Dra. Walkíria Neiva Praça
Universidade de Brasília – UnB (PPGL/UnB)
Membra titular da banca / Examinadora interna

Prof. Dra. Maria Cristina Morais de Carvalho
Instituto Federal de Brasília (IFB)
Membra titular da banca / Examinadora externa

Profa. Dra. Verônica Vinecký
Universidade de Brasília – UnB (LET/UnB)
Membra suplente da banca

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dioneu, por toda a orientação, paciência e leituras atentas. Agradeço por me ajudar a estruturar meu pensamento ao longo desses anos e, sobretudo, pelo incentivo fundamental sem o qual eu sequer teria ingressado no mestrado.

Às professoras que compuseram a minha banca examinadora, pelas valiosas contribuições que engrandeceram a versão final deste trabalho: à professora Verônica, que me acompanha e me incentiva na área de PLA desde o estágio da graduação; à professora Walkíria, por caminhar junto com esta pesquisa desde a fase de qualificação; e à professora Maria Cristina, por ter aceitado prontamente o convite para enriquecer esta discussão.

À Universidade de Brasília (UnB), instituição pública, gratuita e de qualidade, por toda a sua estrutura e por ser a minha casa acadêmica desde a graduação. Estendo meu agradecimento aos demais professores da instituição que fizeram parte da minha trajetória e formação, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), pelo trabalho sério e constante busca pela excelência na pesquisa científica.

Aos meus alunos de PLA do estágio da graduação, do voluntariado na UnB e de outros contextos de trabalho. Nossas interações em sala de aula deram sentido ao meu trabalho, motivando as reflexões e investigações teóricas desta dissertação.

À minha família, em especial aos meus pais, Boanerges e Normélia, por serem minha base. E ao meu noivo, Marcus, por ser meu porto seguro, e por nunca soltar minha mão nos momentos de maior ansiedade, mas também por estar presente e celebrar comigo cada alegria. Obrigada por ser meu confidente e o companheiro com quem escolhi navegar nesta jornada, dividindo cada fase e tornando o percurso muito mais leve e especial.

Por fim, a todos os meus amigos que me serviram de apoio durante o percurso da pesquisa, um caminho muitas vezes solitário. Agradeço aos amigos que a vida adulta me trouxe: Lucca Greco, Júlia Fernandes, Mateus Palmieri e Ayla; bem como a todos do Ninho, que me acompanham desde a escola, especialmente Carolina Tsuyuguchi, Brenda Afonso e Letícia Santos, minhas grandes confidentes durante o mestrado. Estendo meu carinho aos amigos que não mencionei nominalmente, mas que fazem parte da minha vida, incluindo aqueles que ganhei por meio do Marcus e que se tornaram presentes em minha trajetória.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo principal avaliar criticamente o tratamento da voz passiva nos principais livros didáticos utilizados no contexto do ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Para tanto, utiliza uma abordagem qualitativa de geração e análise de dados, com ênfase na interpretação aprofundada dos fenômenos linguísticos. O estudo identifica conceitos, tipos e funções da voz passiva e estabelece uma síntese contrastiva entre (i) as descrições e explicações da linguística funcional-tipológica, (ii) as análises propostas por linguistas do português brasileiro e (iii) o modo como os livros didáticos selecionados abordam esse conteúdo. A análise também considera os parâmetros estabelecidos pelos documentos oficiais de referência para o ensino e avaliação de línguas do Instituto Camões, do Instituto Guimarães Rosa e do Celpe-Bras, bem como discussões de abordagens de ensino. Os resultados indicam que, embora os materiais didáticos demonstrem preocupação com a comunicação, o tratamento da voz passiva permanece majoritariamente restrito à identificação e transformação de estruturas sintáticas, deixando em segundo plano aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos fundamentais para o uso funcional desse recurso em contextos reais de interação.

Palavras-chave: voz passiva; gramática; funcionalismo; Português como Língua Adicional (PLA); ensino.

ABSTRACT

The primary objective of this research is to critically evaluate the treatment of the passive voice in major textbooks used in the context of teaching Portuguese as an Additional Language (PLA). To this end, it employs a qualitative approach to data generation and analysis, emphasizing an in-depth interpretation of linguistic phenomena. The study identifies concepts, types, and functions of the passive voice and establishes a contrastive synthesis between (i) descriptions and explanations from functional-typological linguistics, (ii) analyses proposed by Brazilian Portuguese linguists, and (iii) the manner in which the selected textbooks address this content. The analysis also considers parameters established by official reference documents for language teaching and assessment from the Camões Institute, the Guimarães Rosa Institute, and Celpe-Bras, as well as discussions regarding teaching approaches. Results indicate that, although the teaching materials demonstrate a concern for communication, the treatment of the passive voice remains largely restricted to the identification and transformation of syntactic structures, relegating to the background fundamental semantic, pragmatic, and discursive aspects required for the functional use of this resource in real interactional contexts.

Keywords: passive voice; grammar; functionalism; Portuguese as an Additional Language (PAL); teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

3	terceira pessoa
A	argumento semelhante a um agente de verbos transitivos canônicos
ACC	acusativo
CL	classe nominal
COMPL	completivo
DAT	dativo
DEF	definido
ERG	ergativo
FV	vogal final (nas línguas Bantu, uma vogal analisável como desinência flexional de verbos)
INS	instrumental
MID	marcador de voz média
NMLZ	nominalizador/nominalização
NOM	nominativo
OBL	oblíquo
PASS	passiva
PL	plural
PRF	perfeito
PST	passado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Invenções, Panorama, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer	105
Figura 2 – Diálogo, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer	105
Figura 3 – Voz Passiva I – tempos simples, Gramática, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer	106
Figura 4 – Ser ou estar + particípio passado = adjetivo, Ampliação do Vocabulário, Lição B, Unidade 11, Muito Prazer.....	108
Figura 5 – Exercício A, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer.....	110
Figura 6 – Exercício B, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer	111
Figura 7 – Exercício C, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer	112
Figura 8 – Exercício A, Ampliação de Vocabulário, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer	113
Figura 9 – Máquinas, Panorama, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer.....	114
Figura 10 – Diálogo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer.....	115
Figura 11 – Voz passiva II – tempos compostos, Gramática, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer	116
Figura 12 – Exercício A, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer	117
Figura 13 – Exercício B, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer.....	118
Figura 14 – Exercício C, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer.....	119
Figura 15 – Transcrição do áudio 1, Lição B, Ampliação do Vocabulário, Unidade 17, Muito Prazer	120
Figura 16 – Consertos, Panorama, Lição C, Unidade 17, Muito Prazer	121
Figura 17 – Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer.....	122
Figura 18 – Transcrição de áudio parte 1, Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer	122
Figura 19 – Transcrição de áudio parte 2, Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer	123
Figura 20 – Aplicação Oral do Conteúdo, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer.....	124
Figura 21 – Leitura parte 1, Unidade 17, Muito Prazer.....	125
Figura 22 – Leitura parte 2, Unidade 17, Muito Prazer.....	125
Figura 23 – Leitura parte 3, Unidade 17, Muito Prazer.....	126
Figura 24 – Redação, Unidade 17, Muito Prazer	127
Figura 25 – Consolidação Lexical, Unidade 17, Muito Prazer	127

Figura 26 – Atividade 1: Singularidades no mapa, parte 1, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	131
Figura 27 – Atividade 1: Singularidades no mapa, parte 2, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	132
Figura 28 – Voz passiva e Particípios, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno	134
Figura 29 – Vamos conhecer os Particípios dos Verbos?, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	135
Figura 30 – Quais as cidades planejadas do Brasil?, trecho, Unidade 6, Brasil Intercultural – Manual do Professor.....	136
Figura 31 – Atividade 7, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	137
Figura 32 – Atividade 12, parte 1, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno	138
Figura 33 – Atividade 12, parte 2, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno	139
Figura 34 – Atividade 9, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	140
Figura 35 – Atividade 14, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	140
Figura 36 – Atividade 15, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno.....	140
Figura 37 – Atividade 5a: A voz passiva, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso	143
Figura 38 – Atividade 5b: Forme frases na voz passiva, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso	144
Figura 39 – A voz passiva com <i>ser</i> , Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso.....	145
Figura 40 – Relatar algo, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso	146
Figura 41 – Apresentar dados estatísticos, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso.....	146
Figura 42 – Atividade 15: Pergunte e responda, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso	147
Figura 43 – Atividade 13: Leia os anúncios de restaurantes, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso.....	148
Figura 44 – Construção com <i>se</i> / o <i>se</i> impessoal, Gramática e Comunicação, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso	149

Figura 45 – Comunicação, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso	149
Figura 46 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá!, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso	150
Figura 47 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá! – Objetivo, Atividade prévia e Lembrete, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro do Professor	151
Figura 48 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá! – Procedimento e Lembrete, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro do Professor	152
Figura 49 – Voz passiva com <i>se</i> , Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso.....	153
Figura 50 – I. Voz passiva com <i>ser</i> – 18.2 Voz passiva, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	158
Figura 51 – Como? Fale mais alto! – Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	159
Figura 52 – Ela faz tudo. Tudo é feito por ela. – Exercício, 18.2, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	161
Figura 53 – 18.2 Verbos abundantes – Particípios com duas formas, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	162
Figura 54 – (aceitar) O convite <i>foi aceito</i> com alegria. – Exercício, 18.3, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português.....	163
Figura 55 – II. Voz passiva com verbos auxiliares <i>poder, precisar, dever, ter que, ter de</i> – Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	164
Figura 56 – Alguém precisa dizer a verdade – Exercício A, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	165
Figura 57 – Complete com o tempo adequado. Use a voz passiva – Exercício B, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	166
Figura 58 – III. Voz passiva com <i>se</i> – 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	167
Figura 59 – Uma loja é alugada na rua principal – Exercício A, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	168
Figura 60 – Sublinhe o verbo na frase e classifique-o no quadro ao lado, como se pede – Exercício B, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	169
Figura 61 – Tomando a palavra televisão como centro de ação, faça uma série de frases, nas vozes ativa e passiva – Exercício C, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	170

Figura 62 – Tudo foi feito por ela. Ela fez tudo. – Exercício D, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	171
Figura 63 – Segurança – Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	172
Figura 64 – Certo ou errado? – Exercício A, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	173
Figura 65 – Responda – Exercício B, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	173
Figura 66 – Qual é a diferença? – Exercício C, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	174
Figura 67 – Passe para a voz passiva com ser – Exercício D, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português.....	175
Figura 68 – Passe para a voz passiva com se. – Exercício E, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	175
Figura 69 – Passe para a voz ativa – Exercício F, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português	176
Figura 70 – O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno.....	180
Figura 71 – Gramática, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	181
Figura 72 – Exercício 1, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	183
Figura 73 – Exercício 2, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	184
Figura 74 – Exercício 3, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	186
Figura 75 – Exercício 4, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	187
Figura 76 – Exercício 5, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	188
Figura 77 – Exercício 6, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	189
Figura 78 – Dia da Língua Nacional, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	190
Figura 79 – Exercício 8, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno	190

Figura 80 – Exercício 2, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	191
Figura 81 – Exercício 7, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	192
Figura 82 – Exercício 9, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	194
Figura 83 – Exercício 11, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	196
Figura 84 – Mulher na Pesca, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	197
Figura 85 – Exercício 12, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno	198
Figura 86 – Exercício 4, Esportes, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno.....	199
Figura 87 – Passagem da ativa para a passiva, parte 1, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno	201
Figura 88 – Passagem da ativa para a passiva, parte 2, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno	202
Figura 89 – Passagem da ativa para a passiva, parte 3, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno	203
Figura 90 – Verbos de um único Particípio irregular, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno	204
Figura 91 – Verbos de um único Particípio irregular, tabela, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno	205
Figura 92 – Trajes típicos, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2.....	209
Figura 93 – A2 – Há muita coisa para se ver no Brasil, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2.....	210
Figura 94 – B1 – Voz passiva com ser, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2.....	212
Figura 95 – Atividade 1, B2 – Voz passiva com -se, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2	213
Figura 96 – Atividade 2, B2 – Voz passiva com -se, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2	214
Figura 97 – C2 – Culinária, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2	216
Figura 98 – Atividades 1 – 3, C2 – Culinária, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2.....	217
Figura 99 – B1 – 3. Voz passiva, Lição 6, Livro de Exercícios, Novo Avenida Brasil 2	219
Figura 100 – B1 – 3. Voz passiva, Lição 6, Livro de Exercícios, Novo Avenida Brasil 2	220
Figura 101 – 1A – Antes de começar! – Unidade 4, A Cara do Brasil	223

Figura 102 – 1B, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	224
Figura 103 – 1C, O Parque Nacional Serra da Capivara, Unidade 4, A Cara do Brasil	225
Figura 104 – 1C, questões a – e, Unidade 4, A Cara do Brasil	225
Figura 105 – 1D, pinturas rupestres, Unidade 4, A Cara do Brasil	226
Figura 106 – 1E, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	227
Figura 107 – 1F, Unidade 4, A Cara do Brasil	228
Figura 108 – 1G – De olho na gramática! – Unidade 4, A Cara do Brasil.....	229
Figura 109 – 1H, Unidade 4, A Cara do Brasil	230
Figura 110 – 1I, Unidade 4, A Cara do Brasil	230
Figura 111 – 1J, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	231
Figura 112 – 1K, Unidade 4, A Cara do Brasil	232
Figura 113 – 1L, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	233
Figura 114 – 2E, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	234
Figura 115 – 2F, Unidade 4, A Cara do Brasil	235
Figura 116 – 4I, Unidade 4, A Cara do Brasil.....	236
Figura 117 – Exercício 10, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba! ..	239
Figura 118 – Exercício 11, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba! ..	239
Figura 119 – Ponto cultural, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba!	240
Figura 120 – Você sabia?, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba! ..	241
Figura 121 – É vintage! É retrô! É atual!, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba!	241
Figura 122 – Vamos sistematizar, Pretérito perfeito composto e voz passiva analítica I, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba!	242
Figura 123 – Vamos sistematizar, Voz passiva, Chega de saudade: os vinhos estão de volta, Unidade 2, Samba!	243
Figura 124 – Exercício 12 – Exercícios, Unidade 2, Samba!	245
Figura 125 – Exercício 13 – Exercícios, Unidade 2, Samba!	245
Figura 126 – Exercício 21, Fé na festa, Unidade 8, Samba!	246
Figura 127 – Exercício 22, O papel das festas religiosas na acultura brasileira, Fé na festa, Unidade 8, Samba!	247
Figura 128 – Exercício 22, questões a-f, Fé na festa, Unidade 8, Samba!	248
Figura 129 – Vamos sistematizar, Voz passiva analítica II (verbos compostos do indicativo), Fé na festa, Unidade 8, Samba!	249

Figura 130 – Exercícios 10 e 11 – Exercícios, Unidade 8, Samba!	250
Figura 131 – Voz passiva, Anexo 3 – Verbos e tabela de conjugação, Samba!.....	251

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Funcionalismo-tipológico.....	21
2.1.1	Iconicidade	22
2.1.2	Marcação	24
2.1.3	Topicalização.....	26
2.1.4	Transitividade.....	28
2.1.5	Discurso.....	33
2.1.6	Figura e fundo	34
2.2	Voz passiva para a Linguística Funcional-Tipológica	35
2.3	Breve revisão da literatura científica sobre a voz passiva no Português Brasileiro	43
2.3.1	Voz passiva analítica	43
2.3.2	Voz passiva sintética ou pronominal.....	47
2.4	Revisão da literatura sobre o ensino de voz passiva em contexto de PLA.....	54
2.5	Resumo do capítulo	61
3	METODOLOGIA	63
3.1	Pesquisa qualitativa.....	63
3.2	Ensino de língua adicional.....	65
3.2.1	O termo Língua Adicional.....	72
3.3	Documentos oficiais de suporte e avaliação da língua portuguesa	73
3.3.1	Instituto Camões.....	74
3.3.2	Instituto Guimarães Rosa	79
3.3.3	Celpe-Bras	94

3.3.4	Quadro-síntese dos documentos oficiais	97
3.4	Corpus de livros didáticos	98
3.5	Roteiro de análise dos livros didáticos.....	99
3.6	Resumo do capítulo	100
4	ANÁLISE DE DADOS.....	101
4.1	Muito Prazer – Fale o português do Brasil	101
4.2	Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Intermediário – níveis 3 e 4	128
4.3	Oi, Brasil! – Um curso de português para estrangeiros.....	141
4.4	Falar... Ler... Escrever... Português	156
4.5	Bem-vindo!.....	177
4.6	Novo Avenida Brasil 2.....	206
4.7	A Cara do Brasil	221
4.8	Samba! – Curso de língua portuguesa para estrangeiros.....	237
4.9	Resumo do capítulo	253
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
	REFERÊNCIAS	259

1 INTRODUÇÃO

Afinal, em termos linguísticos, o que é a voz passiva? Por outro lado, como a voz passiva tem sido tratada nos materiais de ensino de Português como Língua Adicional (PLA)? Para responder a essas perguntas, procuramos investigar uma gama diversificada de livros didáticos utilizados no contexto de ensino de PLA. Buscamos identificar se há lacunas, equívocos ou mesmo avanços sobre o ensino da voz passiva nesses materiais.

A voz passiva é uma forma marcada do discurso e, sobretudo, depende da escolha do interlocutor, uma escolha de ordem pragmática e discursiva. Por ser uma forma em geral bastante diferente da voz ativa, tanto a produção quanto a compreensão dessa escolha podem gerar dificuldades para os aprendizes de português, especialmente no ensino de PLA. Além disso, estratégias de impessoalidade ensinadas no contexto escolar e acadêmico acabam por favorecer o uso da estrutura identificada no português padrão como voz passiva sintética ou pronominal. Dessa forma, será que os alunos de PLA estão tendo acesso a livros que realmente os auxiliem nesse processo de aprendizagem?

Os livros didáticos de PLA servem como guias e base para os professores de PLA. Sem esses materiais, o trabalho de professor se torna praticamente inviável, tendo que planejar um curso inteiro do zero para cada turma nova. Além disso, hoje é comum que alunos busquem um material confiável para estudos autodidatas. Desse modo, é importante que os livros didáticos realmente sejam fontes confiáveis e bem embasadas para uso e consulta de professores e estudantes.

Em nossa pesquisa anterior, após analisarmos quatro tipos de gramáticas (duas históricas, uma normativa, uma escolar e uma descritiva) como projeto final da graduação em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua, identificamos que ainda há muitas lacunas com relação à abordagem da voz passiva nessas publicações, apesar de alguns avanços.¹ Tendo em vista a importância dessas gramáticas também no ensino de PLA e as lacunas encontradas, buscamos continuar essa pesquisa no mestrado com uma análise mais aprofundada do problema, desta vez analisando a voz passiva em livros didáticos de PLA.

¹ Foram analisadas as seguintes gramáticas: *Gramática histórica*, de Coutinho (1976); *Gramática histórica da língua portuguesa*, de Said Ali (2001), *Gramática metódica da Língua Portuguesa*, de Almeida (2009), *Gramática descritiva do português*, de Perini (2006) e *Gramática para aprendizes de português brasileiro*, de Carvalho e Bagno (2023).

Para embasar a compreensão da voz passiva como um fenômeno linguístico, usaremos como suporte teórico as discussões da linguística funcional-tipológica presentes em Hopper e Thompson (1980), Givón (2001), Cunha, Oliveira e Martelotta (2015), Creissels (2016), Zúñiga e Kittilä (2019) e Gomes e Scandelari (no prelo). Como suporte suplementar para a análise crítica sobre a abordagem da voz passiva em língua portuguesa, utilizaremos também Bagno (2001), Camacho (2001) e Furtado da Cunha (2019).

Sobre os estudos do processo de aquisição de língua adicional e sobre o ensino de português para falantes de outras línguas, usaremos Weininger (2008), Leffa e Irala (2014), Paiva (2014), Leffa (2016), Ferraz (2017) e Lôpo Ramos (2021).

Dando sequência à revisão da literatura, especificamente sobre o nosso tema, retomamos as pesquisas de: Mendonça (2015), que faz uma análise da voz passiva em três livros didáticos de PLA; Figueiredo (2020), que relata um estudo de caso de ensino de estruturas passivas no contexto de PLA em Portugal; Gama (2020), que faz um estudo de caso sobre a aprendizagem/aquisição da voz passiva por alunos polacos, também em Portugal; e Mi (2021), que faz uma análise da voz passiva em materiais didáticos utilizados na China no contexto de PLA.

Procuraremos, também, verificar de que maneira as instituições que estão associadas ao ensino de PLA preveem/avaliam o uso da voz passiva por esses falantes. Daremos, então, destaque ao que determinam os documentos orientadores das seguintes instituições: Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e Celpe-Bras.

Faremos uma análise contrastiva entre o que a ciência linguística descreve e explica sobre a voz passiva e o que os materiais de ensino de PLA abordam sobre esse tema. Com esta pesquisa, esperamos que os professores e estudantes tenham em mãos um material que explore de maneira crítica e científica a voz passiva e revele como ela vem sendo tratada nos principais materiais de ensino de PLA. Esperamos também que a pesquisa abra discussões sobre a voz passiva para além de ela ser simplesmente “o inverso” ou, pior, “o sinônimo” da voz ativa, e que os leitores consigam perceber que a mera repetição da estrutura gramatical não garante o aprendizado necessário para o uso consciente da estrutura da voz passiva.

Em outras palavras, temos como **objetivo geral** avaliar criticamente o conteúdo sobre voz passiva encontrado nos principais materiais de ensino de PLA. Para atingir esse objetivo, temos como **objetivos específicos**:

- a) Identificar conceito, tipos e funções da voz passiva na linguística funcional-tipológica;

- b) Identificar e avaliar conceito, tipos, exemplos e funções de voz passiva nos principais materiais de ensino de PLA, verificando a existência de lacunas, erros e/ou avanços;
- c) Contrastar o conteúdo sobre voz passiva dos materiais de ensino de PLA com o tratamento que a linguística funcional-tipológica produziu sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a voz passiva é apresentada em materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional (PLA), fazendo um contraste com o que a literatura da linguística funcional-tipológica trata sobre a passiva. Para tanto, o presente capítulo pretende abordar o embasamento teórico necessário para a análise dos materiais didáticos.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na seção 2.1, Funcionalismo-tipológico, abordamos os princípios do funcionalismo-tipológico que dialogam com a pesquisa. Na seção 2.2, Voz passiva para a Linguística Funcional-Tipológica, discutimos o que o funcionalismo-tipológico aborda especificamente sobre a voz passiva. Na seção 2.3, Revisão da literatura científica sobre voz passiva no Português Brasileiro, procuramos entender como a voz passiva vem sendo tratada pela linguística funcional especificamente dentro do contexto do português utilizado no Brasil. Na seção 2.4, Revisão da literatura sobre o ensino de voz passiva em contexto de PLA, procuramos discutir pesquisas que abordam o estudo da voz passiva dentro do contexto do ensino de PLA. Finalizamos com a seção 2.5, Resumo do capítulo.

2.1 Funcionalismo-tipológico

Nos estudos de linguística, o campo funcional caracteriza-se por analisar a língua e a linguagem a partir da interação, pois a língua está inserida na sociedade: ela não existe sem seus falantes. Dessa forma, ela é constantemente modificada pelo uso e pelas necessidades comunicativas.

Em outras palavras, no campo funcional, “[o] interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua” (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 21). Especificamente, ainda de acordo com Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p. 21), “a necessidade de investigar a sintaxe em termos da semântica e da pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais”.

A abordagem tipológica está associada historicamente ao funcionalismo. O objetivo principal da tipologia gramatical é enumerar os principais meios estruturais pelos quais diferentes línguas codificam o mesmo domínio funcional, tendo em vista que sempre há mais de uma maneira de construir a mesma função comunicativa numa língua (Givón, 2001a, p. 23).

Por isso, a fim de analisarmos a voz passiva, tema desta pesquisa, por meio da perspectiva do funcionalismo-tipológico, trataremos dos seguintes princípios desse campo de

estudo que dialogam com o nosso tema: *iconicidade, marcação, topicalização, transitividade, discurso, figura e fundo*.

2.1.1 Iconicidade

O princípio da *iconicidade* é explicado a partir da correlação entre a língua e a realidade. Por ser um produto da cognição humana, é esperado supor que a língua reflète em sua estrutura as propriedades mentais humanas. Esse reflexo se dá por meio de uma gradação, em que uma estrutura da língua é mais arbitrária ou mais icônica (Givón, 2001a, p. 35). Em outras palavras, a iconicidade, na maioria das vezes, não é manifestada na língua por meio de uma relação direta forma-função, mas por um *continuum* de outras características.

De maneira geral, no funcionalismo, segundo Givón (1984 *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 23), “o princípio da iconicidade manifesta-se em três subprincípios”, dentro da estrutura da língua: quantidade, integração e ordenação linear.

O *subprincípio da quantidade* relaciona a quantidade de informação à quantidade de forma; geralmente, quanto mais informação se quer passar, mais estruturas da língua haverá no enunciado. Essa quantidade de informação está relacionada, cognitivamente, à imprevisibilidade ou à importância da informação. De acordo com Givón (2001b, p. 249, tradução nossa)²: “O Princípio da Quantidade do Código - ‘Quanto menos previsível for a informação, ou quanto mais importante ela for, mais proeminente(s), distinto(s) ou extenso(s) será(ão) o(s) elemento(s) do código que a transmite(m)’ ”.

Uma evidência favorável a esse princípio, em língua portuguesa, ocorre dentro do estudo da negação (Furtado da Cunha, 1996 *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 24), com a negativa dupla. Por causa da menor previsibilidade do conteúdo semântico da primeira negação, costuma-se incluir uma segunda negação ao final da sentença. Por exemplo:

- (1) [1] ... e um motorista dele ... nesse tempo ele ... num era ... *num era um motorista dele não* ... era do hotel ... porque ele ficou sem motorista ... (*corpus D&G/Natal: 244*)

² No original: “The code quantity principle - The less predictable the information is, or the more important, the more prominent, distinct or large will be the code element(s) that convey it” (Givón, 2001b, p. 249).

Nesse exemplo, transcrito da modalidade falada, percebemos que a tonicidade do *não* pré-verbal é reduzida, tornando-se um *num* átono. Uma estratégia para suprir esse enfraquecimento fonético (e o consequente esvaziamento do seu conteúdo semântico) é o acréscimo de um segundo *não* ao final da oração (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 24). Dessa forma, o falante é mobilizado pela menor previsibilidade da informação (negação) a acrescentar mais quantidade de código (o segundo *não*) em sua fala.

A entoação também pode ser considerada uma codificação icônica, que ilustra o princípio da quantidade. De acordo com Bolinger (1985 *apud* Givón, 2001b, p. 249), a entoação é, provavelmente, o recurso icônico mais consistente e transparente da linguagem, retomando as origens do sistema gestual.

A iconicidade do princípio da quantidade reside na dimensão cognitiva de atenção e memória: “uma codificação mais proeminente e distinta atrai mais atenção, e informação que atrai mais atenção é memorizada, armazenada e recuperada de forma mais eficiente” (Givón, 2001b, p. 250, tradução nossa)³.

O *subprincípio da integração*, da proximidade, ou da adjacência, relaciona a proximidade de conteúdos funcionais ou cognitivos à proximidade da codificação a nível sintático e morfológico; geralmente, o que está próximo na mente também está próximo na estrutura da língua: “O princípio da adjacência - ‘Itens que estão mais próximos funcional ou cognitivamente tendem a ser colocados mais próximos no código linguístico’ ” (Givón, 2001a, p. 281, tradução nossa)⁴.

Como exemplo, citamos o trabalho de Costa (2000 *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 25-26) sobre os procedimentos de manifestação do sujeito. Pelo princípio da proximidade, pode-se explicar a ausência de concordância verbal, típica do português do Brasil, quando sujeito e verbo estão estruturalmente distanciados. Nesse caso, há um enfraquecimento da integração entre sujeito e verbo pela inclusão do apostro no exemplo abaixo, o que pode ter resultado na falta de concordância verbal:

³ No original: “More prominent and more distinct coding attracts more attention. Information that attracts more attention is memorized, stored and retrieved more efficiently” (Givón 2001b, p. 250).

⁴ No original: “The adjacency principle – ‘Items that are closer functionally or cognitively tend to be placed closer in the linguistic code’ ” (Givón 2001a, p. 281).

- (2) [2] Há pouco tempo atrás, *dois bárbaros assassinatos*, o da atriz Daniela Perez e o da menina que foi queimada pelos sequestradores *ressuscitou* a polêmica da Pena de Morte (*corpus* D&G/Natal: 321).

Por fim, o *subprincípio da ordenação linear* relaciona a importância das informações para o falante à ordem sintática em que os elementos aparecem em seu enunciado. A ordem em que as estruturas aparecem tende a não ser aleatória e costuma estar relacionada ao grau de importância e à sequência cronológica. O exemplo mais clássico é “Vim, vi, venci”, em que a sequência cronológica das ações corresponde à ordem das palavras na oração (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 25). Os autores também citam uma narrativa recontada do filme *Cemitério maldito*, em que o falante apresenta os eventos na ordem cronológica em que ocorreram:

- (3) [3] ... o pai dele tava ... tava tomando banho ... o gato apareceu na ... na janela lá do ... do ... do banheiro ... ele tava tomando banho na banheira ... ele pulou dentro e rasgou o ... o ... o pai dele todinho num matou não ... só fez arranhar né ... depois ele pegou um cabo de vassoura ... meteu no gato e o gato foi embora ... (*corpus* D&G/Natal: 28).

É por meio do princípio da iconicidade que se justifica a escolha, na pragmática, de uma categoria mais ou menos marcada, como é o caso da escolha entre a voz passiva (categoria marcada em português) e a voz ativa (não marcada). A marcação pode ser considerada o princípio que rege a iconicidade, fazendo a relação entre complexidade estrutural e funcional (Givón, 2001a, p. 38).

2.1.2 Marcação

Segundo o princípio de *marcação*, uma categoria marcada, quando comparada à outra que é utilizada no mesmo contexto, é uma categoria que apresenta uma ou mais das três características seguintes: a) complexidade estrutural (estruturas maiores e mais complexas); b) distribuição de frequência menor (menos usada); e c) complexidade cognitiva (fatores como maior esforço mental, maior demanda de atenção e maior tempo de processamento) (Givón, 1990 *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 26).

Observar que uma estrutura marcada tem mais complexidade formal é um fato que demanda explicação no funcionalismo. Por isso, comumente se associa à frequência de uso. Categorias marcadas tipicamente têm frequência menor no texto, como demonstrado por Greenberg (1976 *apud* Givón 2001a, p. 38) em uma ampla variedade de categorias fonológicas, semânticas e gramaticais.

Porém, essa associação, por si só, também demanda explicação, e “essa explicação deve recorrer a fundamentos mais substanciais, sejam eles cognitivos, comunicativos, socioculturais, neurobiológicos, desenvolvimentais ou evolutivos” (Givón, 2001a, p. 38, tradução nossa)⁵. Isso implica dizer que a marcação também depende do contexto de uso.

Para exemplificar, recorreremos ao contraste entre afirmação e negação. É um contraste que remonta à Antiguidade, quando Aristóteles diz que a oração afirmativa é considerada a forma primária de declaração, sendo a negação tratada como secundária na organização das sentenças (Givón, 2001a, p. 37). Afirmar é algo mais esperado, sendo cognitivamente mais simples; portanto, mais frequente na interação. Por outro lado, o ato de negar é menos esperado, e mais complexo cognitivamente; portanto, menos frequente na interação (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 26). A negação, quando comparada com a afirmação, portanto, é marcada. Porém, em português, podemos relativizar essa marcação quando analisamos três diferentes estruturas negativas (Furtado da Cunha, 2000 *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 27):

- (4) [4] ... a nova regente ... ela *não tava sabendo* reger direito ... a regente do coral ... tava errando lá um monte de coisas ... né ... (*corpus* D&G/Natal: 278)
- (5) [5] ... e teve uma pessoa que chegou pra mim e perguntou ... “Gerson ... você aceita ficar no cargo e tudo” num sei que ... eu disse ... não ... *num aceito não* ... (*corpus* D&G/Natal: 178)
- (6) [6] ... tudo eu faço ... sabe? *tem isso comigo não* ... (*corpus* D&G/Natal: 264)

Dependendo da frequência de uso, da complexidade estrutural e da complexidade cognitiva, as três negações se distribuem em um contínuo com diferentes graus de marcação, na seguinte hierarquia: *negativa padrão* (ex. 4) < *negativa dupla* (ex. 5) < *negativa final* (ex. 6) (Cunha;

⁵ No original “And the explanation must invoke more substantive grounds, be those cognitive, communicative, socio-cultural, neuro-biological, developmental or evolutionary” (Givón, 2001a, p. 38).

Oliveira; Martelotta, 2015, p. 27). Segundo os autores, quando comparamos a afirmativa com a negativa padrão, esta é mais marcada. Porém, se comparamos com as outras negativas, a negativa padrão se torna menos marcada, sob os três aspectos analisados: maior frequência/ocorrência; menor complexidade estrutural morfológicamente; e, pragmaticamente menos marcada, pois também pode ocorrer nos contextos que favorecem as outras negativas. Esse princípio da marcação pode explicar as escolhas processadas na ordem de constituintes. A ordem menos marcada é a mais frequente, mais comum e mais básica por isso. Alterar a ordem básica de constituintes pode refletir uma estratégia pragmática e/ou discursiva, que traz mais marcação em geral. Um exemplo de estratégia pragmática envolvendo a ordem de constituintes e a marcação ocorre em situações de topicalização, como veremos a seguir.

2.1.3 Topicalização

Como comentado na seção anterior, a topicalização está relacionada com escolhas envolvendo estruturas mais marcadas. Isso acontece porque a topicalização se refere a operações que destacam certos aspectos do enunciado, utilizando, para isso, processos formais diversos. Segundo Creissels (2006, p. 110, tradução nossa)⁶:

O termo topicalização refere-se a construções cuja função é sinalizar explicitamente um constituinte que desempenha o papel discursivo de tópico. Por exemplo, a construção da frase espanhola *La sangría la preparó Consuelo* implica uma organização discursiva na qual *la sangría* desempenha o papel de tópico.

Para o autor, “um tópico é um elemento do enunciado a partir do qual o enunciador desenvolve um comentário” (Creissels, 2006, p. 110, tradução nossa)⁷, e a escolha desse tópico pode ser condicionada por três tipos de fatores: o conhecimento compartilhado pelos interlocutores, o contexto, e as propriedades de topicalidade intrínsecas aos nomes.

De maneira geral, há uma tendência em se organizar o discurso em torno de um referente que o interlocutor irá reconhecer. Dessa forma, elementos já apresentados são mais comuns de serem utilizados como tópico. O contexto pode determinar totalmente a escolha do tópico, e

⁶ No original: “Le terme de topicalisation se réfère à des constructions dont la fonction est de signaler explicitement un constituant qui joue le rôle discursif de topique. Par exemple, la construction de la phrase espagnole *La sangría la preparó Consuelo* implique une organisation discursive dans laquelle la sangría joue le rôle de topique” (Creissels, 2006, p. 110).

⁷ No original: “Un topique est un élément de l’énoncé à partir duquel l’énonciateur développe un commentaire” (Creissels, 2006, p. 110).

elementos já apresentados são naturalmente mais utilizados como tópico do que elementos novos (Creissels, 2006, p. 110).

Quanto à topicalidade, que pertence ao domínio dos participantes nominais, diz respeito ao foco de atenção desses participantes dentro do discurso: “A topicalidade é, fundamentalmente, uma dimensão cognitiva, relacionada ao foco da atenção em um ou dois participantes importantes de um evento ou estado durante o processamento de orações com múltiplos participantes” (Givón, 2001a, p. 198, tradução nossa)⁸.

Dessa forma, quando Creissels (2006) aborda as propriedades de topicalidade intrínsecas aos nomes, ele se refere a algumas características semânticas dos nomes que podem aumentar a tendência de se tornarem mais tópico. É o caso de referentes humanos ou nomes próprios, que possuem alto grau de topicalidade, assim como animacidade e humanidade.

Além dessas propriedades intrínsecas aos nomes, os papéis semânticos desempenhados também têm influência na topicalidade, numa hierarquia de topicalidade (Hawkinson; Hyman, 1974; Givón, 1976 *apud* Givón, 2001a):

Agente > Dativo/Benefactivo > Paciente > Locativo > Outros papeis semânticos.

O argumento que se encontra no início de um enunciado pode coincidir com o tópico em geral, e processos que envolvam a movimentação de uma parte da sentença para o seu início, como o que ocorre com a passiva, são um tipo de topicalização. Segundo Givón (2001b, p. 254), entende-se por construções de tópico marcado as sentenças que destacam os referentes de baixa acessibilidade (por exemplo, se o referente for novo no discurso ou estiver sendo reintroduzido depois de um período de ausência):

Por “construções marcadas de codificação de tópico”, entendem-se aquelas construções que codificam referentes de acessibilidade relativamente baixa. Essa baixa acessibilidade pode se dever ao fato de o referente ser novo no discurso, ou seja, estar sendo introduzido pela primeira vez. Pode também ocorrer por estar sendo reintroduzido no discurso após um considerável intervalo de ausência. Ou, ainda, pode ser causada por competição ou contraste referencial (Givón, 2001b, p. 254, tradução nossa)⁹.

⁸ No original: “*Topicality is fundamentally a cognitive dimension, having to do with the focus of attention on one or two important events-or-state participants during the processing of multi-participant clauses*” (Givón, 2001a, p. 198).

⁹ No original: “*By ‘marked’ topic-coding constructions one means constructions that code referents of relatively low accessibility. Their low accessibility may be due to being new in the discourse, i.e. being introduced for the first time. It may be due to their being re-introduced into the discourse after a considerable gap of absence. Or it may be due to referential competition or contrast*”. (Givón, 2001b, p. 254).

Por isso, esse processo está relacionado com o subprincípio da ordenação linear de iconicidade: a tendência é que o falante ordene seu enunciado pelo grau de importância, mesmo que, para isso, ele precise se utilizar de formas mais marcadas, como a passiva.

A transformação de uma construção ativa em passiva, em termos funcionais, possibilita a apresentação do evento pela perspectiva do argumento paciente, que normalmente seria menos tópico que o agente. Essa é uma estratégia de topicalização bem complexa, em que o paciente é alçado ao *status* de mais tópico, justamente ao assumir a função de sujeito da construção (Creissels, 2016), como veremos na seção 2.2.

2.1.4 Transitividade

A *transitividade* é o processo de transferência de ação. Em geral, a gramática tradicional interpreta que essa transferência se dá pelo verbo, de um agente para um paciente; se o verbo exige um objeto, é transitivo, caso contrário, é intransitivo:

Conforme a ideia tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um dos participantes age sobre o outro. Um verbo intransitivo é aquele que descreve uma propriedade, um estado, ou uma situação que envolve apenas um participante. Na visão tradicional, portanto, os três elementos da transitividade (sujeito, ação, objeto) coocorrem (Cunha; Souza, 2011, p. 32).

Porém, no funcionalismo, a transitividade pode ser interpretada como uma noção mais contínua ou escalar, envolvendo toda a sentença, não apenas o verbo (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015; Cunha; Souza, 2011; Hopper; Thompson, 1980). Segundo Creissels (2016, p. 18), existe uma diferença entre a *transitividade semântica*, que está relacionada com o léxico da língua, e a *transitividade sintática*, que está relacionada com a estrutura da língua. Elas têm uma relação entre si, mas que nem sempre coincidem:

A noção de transitividade abrange tanto a transitividade semântica quanto a transitividade sintática. Existe uma relação entre essas duas, já que, logicamente, a transitividade sintática só pode ser definida com referência à transitividade semântica. No entanto, é fundamental distingui-las com cuidado, pois elas nem sempre coincidem: construções transitivas não necessariamente se referem a eventos transitivos (cf. **A criança viu um cachorro**), e eventos transitivos nem sempre são codificados por construções transitivas (cf. **O copo foi quebrado pela criança**) (Creissels, 2016, p. 18, tradução nossa)¹⁰.

¹⁰ No original: “The notion of transitivity encompasses semantic transitivity and syntactic transitivity. There is a relationship between semantic and syntactic transitivity, since logically, syntactic transitivity can only be defined with reference to semantic transitivity. However, it is crucial to distinguish them carefully, since they do not

Prototipicamente, a transitividade semântica se refere a eventos de interação de dois participantes: um participante (o agente) que irá voluntariamente agir para modificar o estado do outro participante (o paciente):

Eventos transitivos prototípicos (ou eventos caracterizados por um maior grau de transitividade) envolvem uma *mudança de estado ou posição* sofrida por um dos dois participantes (o paciente) e provocada pela ação do outro participante (o agente); além disso, a transitividade prototípica implica que a ação do agente é consciente e voluntária, e tem como objetivo *mudar o estado do paciente ou controlar sua posição*. (Creissels, 2016, p. 18, grifos nossos, tradução nossa)¹¹

Dessa forma, poderíamos classificar uma sentença em mais ou menos transitiva de acordo com a semântica, pois a relação entre os dois participantes pode ser mais perto ou mais distante da relação prototípica de agente-paciente. Segundo Creissels (2016, p. 18) poderíamos ver essa diferença com os verbos *quebrar* e *comer*. O verbo *quebrar* estaria no mais alto grau de transitividade semântica, pois envolve um agente que modifica o estado de um paciente. Porém, com o verbo *comer*, a motivação primária do agente não é modificar o estado do paciente, mas sim satisfazer uma necessidade fisiológica. Consequentemente, o participante agente não é um agente típico, e a noção lexical de *comer* seria menos transitiva.

Já a transitividade sintática refere-se ao número de argumentos que é utilizado junto ao verbo, ou seja, o número de argumentos que o verbo codifica, sendo esse verbo classificado como monovalente, bivalente ou trivalente, respectivamente para um, dois ou três termos argumentos utilizados junto a ele (Creissels, 2016, p. 19). Ou seja, a classificação de transitivo e intransitivo não vai se referir diretamente ao número de participantes que envolvem os eventos, mas à expressão codificada (ou não) desses participantes. Assim, verbos como *dormir* (um argumento), *quebrar* (dois argumentos) e *dar* (três argumentos) ilustram, respectivamente, verbos mono, bi e trivalentes. Essa classificação, portanto, é específica de cada língua, e se baseia em critérios formais, sem necessariamente coincidir com a transitividade semântica.

necessarily coincide: transitive constructions do not necessarily refer to transitive events (cf. The child saw a dog), and transitive events are not necessarily encoded by transitive constructions (cf. The glass was broken by the child)” (Creissels, 2016, p. 18).

¹¹ No original: “Prototypical transitive events (or events characterized by the highest possible degree of transitivity) involve a change of state or position undergone by one of the two participants (the patient) and triggered by the action of the other participant (the agent); moreover, prototypical transitivity implies that the action of the agent is conscious and voluntary, and aims at changing the state of the patient or controlling its position” (Creissels, 2016, p. 18).

Ainda assim, entre os verbos bivalentes, há um grupo que se destaca por refletir de forma prototípica a noção de transitividade também no plano semântico: os chamados verbos transitivos nucleares (*core transitive verbs*) (Creissels, 2016, p. 19). Esses verbos bivalentes codificam eventos com alto grau de transitividade semântica, o que envolve um agente típico (humano, consciente, controlador) e um paciente típico (sofre mudança de estado causada pelo agente):

A delimitação do conjunto de verbos transitivos é específica de cada língua e se baseia em critérios formais, mas os conjuntos de verbos transitivos das línguas individuais são universalmente definidos como incluindo uma classe semântica particular de verbos, os verbos transitivos nucleares, definidos como verbos bivalentes que podem encabeçar orações que codificam eventos caracterizados por um grau máximo de transitividade semântica (Creissels, 2016, p. 19)¹².

No entanto, nem todos os verbos bivalentes se enquadram nessa classificação. Por exemplo, o verbo *ver* em inglês (*see*) codifica seus argumentos tipicamente como os verbos transitivos, como acontece com *quebrar* (*break*) e *consertar* (*fix*). Porém, na língua akhvakh, o verbo *ver* (*harigurula*) não é transitivo, pois a codificação dos seus argumentos difere de um verbo transitivo típico como *quebrar* (*biq'ōrula*), como podemos ver em Creissels (2016, p. 20):

(7) [4] Akhvakh (pers.doc.)

a. *Mik'i-de istaka biq'wāri.*
criança-ERG vidro quebrar.COMPL

“A criança quebrou o vidro”

b. *Mik'i-La istaka harigwari.*
criança-DAT vidro ver.COMPL

“A criança viu o vidro”

De acordo com a proposta de Hopper e Thompson (1980 *apud* Cunha; Souza, 2011), não seria suficiente a presença dos três elementos (sujeito, verbo e objeto) para classificar uma oração como transitiva, mas sim um sistema de dez parâmetros sintático-semânticos:

¹² No original: “The delimitation of the set of transitive verbs is language-specific and relies on formal criteria, but the sets of transitive verbs of the individual languages are universally defined as including a particular semantic class of verbs, the core transitive verbs, defined as bivalent verbs that can head clauses encoding events characterized by a maximum degree of semantic transitivity” (Creissels, 2016, p. 19).

A transitividade é concebida como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração. Embora independentes, os dez traços da transitividade funcionam juntos e articulados na língua, o que significa que nenhum deles sozinho é suficiente para determinar a transitividade de uma oração (Cunha; Souza, 2011, p. 46).

Os dez parâmetros são: quantidade de participantes, cinese, aspecto do verbo, pontualidade do verbo, intencionalidade do sujeito, polaridade da oração, modalidade da oração, agentividade do sujeito, afetamento do objeto e individuação do objeto. “Cada componente da transitividade envolve uma faceta diferente da eficácia ou intensidade com que a ação é transferida de um participante para outro” (Cunha; Souza, 2011, p. 47).

Com relação ao parâmetro de quantidade de participantes, dois ou mais refletem um nível alto de transitividade, já que “não pode haver transferência a menos que dois participantes estejam envolvidos” (Cunha; Souza, 2011, p. 47). O parâmetro de cinese reflete a alta transitividade, uma vez que pode haver transferência de ação, mas não de estado. “Assim, algo acontece com Pedro em *Eu abracei Pedro*, mas não em *Eu admiro Pedro*” (Cunha; Souza, 2011, p. 47).

Com relação ao parâmetro do aspecto do verbo, ações perfectivas tem um grau de transitividade maior, pois são mais eficazmente transferidas do que as ações que não têm um término. Dessa forma, “*Eu comi o sanduíche*” possui uma transitividade maior do que “*Eu estou comendo o sanduíche*”, pois, na primeira, a ação de *comer* está completa e a transferência de ação é totalmente realizada (Cunha; Souza, 2011, p. 48).

O parâmetro da pontualidade do verbo indica que verbos pontuais têm um grau de transitividade mais alto, pois, em ações contínuas (não-pontuais), é mais difícil de perceber a transferência de ação: “ações realizadas sem nenhuma fase de transição óbvia entre o início e o fim têm um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações que são inerentemente contínuas. Veja-se, por exemplo, o contraste entre *chutar* (pontual) e *carregar* (não pontual)” (Cunha; Souza, 2011, p. 48).

Com relação ao parâmetro da intencionalidade do sujeito, o efeito da ação no paciente é mais aparente quando o sujeito tem a intenção de realizá-la, refletindo, portanto, um grau de transitividade mais alto. “Contraste, por exemplo, *Eu escrevi seu nome* (intencional) com *Eu esqueci seu nome* (não intencional)” (Cunha; Souza, 2011, p. 48).

Para o aspecto da polaridade da oração, podemos verificar que orações que aconteceram (afirmativas) possuem um grau maior de transitividade do que orações que não aconteceram

(negativas), pois nestas não existe uma transferência de ação: “Em *O menino não comeu o sanduíche*, por exemplo, a oração está na negativa, o que indica que a transferência de ação não aconteceu” (Cunha; Souza, 2011, p. 48).

O parâmetro da modalidade indica que eventos que aconteceram no mundo real “realis” possuem transitividade maior do que eventos hipotéticos, que não aconteceram ainda, ou que aconteceram em um mundo não real, incerto, ou seja, eventos “irrealis”. Por exemplo: “Em *Maria vai comprar um vestido novo*, o verbo está no tempo futuro, o que indica que a ação de comprar ainda não ocorreu; a oração é marcada como *irrealis*” (Cunha; Souza, 2011, p. 48).

Quanto ao parâmetro de agentividade, sujeitos com alto grau de agentividade contribuem para um alto grau de transitividade da oração, pois a transferência de ação pode ser melhor efetuada por eles. Em *João me assustou*, existe um evento perceptível com consequências perceptíveis, diferentemente do que ocorre com *O filme me assustou*, que pode ser uma questão interna (Cunha; Souza, 2011, p. 49).

O parâmetro de afetamento contribui para a maior transitividade dependendo do quão afetado pela ação foi o objeto. A transferência de ação é maior em pacientes completamente afetados (como em *Eu bebi todo o leite*) do que em pacientes parcialmente afetados (como em *Eu bebi um pouco do leite*) (Cunha; Souza, 2011, p. 49).

Por fim, podemos analisar o grau de transitividade pelo parâmetro da individuação do objeto, em que a ação pode ser mais eficazmente transferida para pacientes individuados: “esse componente refere-se tanto ao fato de o paciente ser distinto do agente quanto à distinção entre o paciente e o fundo em que ele se encontra” (Cunha; Souza, 2011, p. 49). Os referentes dos substantivos mais altamente individuados possuem as seguintes propriedades: próprio, humano/animado, concreto, singular, contável e referencial/definido. Por exemplo, pacientes animados são mais prováveis de serem afetados pela ação do que pacientes inanimados:

[...] em *Eu me choquei com Pedro*, é provável que haja um foco de atenção no efeito do evento em Pedro, ou em ambos os participantes (‘eu’ e ‘Pedro’); mas em *Eu me choquei com a mesa*, é menos provável que algo tenha acontecido com a mesa, e mais provável que o efeito sobre o agente (‘eu’) esteja sendo ressaltado (Cunha; Souza, 2011, p. 49).

Em síntese, a transitividade pode ser entendida como uma noção multifacetada, envolvendo tanto aspectos estruturais da língua quanto dimensões semânticas relacionadas aos papéis de cada participante no evento. A proposta de Hopper e Thompson (1980 *apud* Cunha; Souza, 2011) nos permite ampliar esse quadro apresentado por Creissels (2016), ao definir um

conjunto articulado de parâmetros para discutir a transitividade como um fenômeno escalar. Essa perspectiva será fundamental para que possamos compreender como a transitividade, para além da sentença, se projeta a nível do discurso, tema da seção a seguir.

2.1.5 *Discurso*

De acordo com Hopper e Thompson (1980, p. 280), não podemos analisar o grau de transitividade de uma sentença sem conectá-la com sua função comunicativa, pois perderíamos o motivo que levou o indivíduo a escolher uma forma em relação a outra. Assim, para esses autores, “os usuários de uma língua são constantemente solicitados a projetar seus enunciados de acordo com seus próprios objetivos comunicativos e com sua percepção das necessidades de seus ouvintes” (Hopper; Thompson, 1980, p. 280, tradução nossa).¹³

Apesar de um evento ser semanticamente transitivo, a manifestação na estrutura da língua dessa transitividade pode depender de fatores pragmáticos, como por exemplo, o ponto de vista do que está sendo contado:

Do ponto de vista sintático, todas as orações – e verbos – que têm um objeto direto são transitivas; as que não o têm são intransitivas. Desse modo, se uma oração codifica um evento semanticamente transitivo, o agente do evento é o sujeito da oração e o paciente do evento é o objeto direto da oração. Contudo, a manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva a partir da qual o falante interpreta e comunica o evento narrado. Por exemplo, um mesmo evento pode ser transmitido do ponto de vista do agente responsável pela ação, como em (1) abaixo, ou do ponto de vista do objeto afetado por essa ação, como em (2):

(1) O menino quebrou a vidraça.

(2) A vidraça foi quebrada pelo menino. (Cunha; Souza, 2011, p. 38)

Quando falamos de voz passiva, a consideramos uma forma marcada do discurso, quando comparada à voz ativa, representando uma escolha de uso da língua que tem que ser analisada dentro do discurso. Dessa maneira, podemos considerar que o discurso é a produção individual e, ao mesmo tempo, social dos falantes na língua, moldado de acordo com suas intenções e percepções. Ao mesmo tempo em que o discurso precisa da língua para ser produzido, sem o discurso não existe língua. Nas palavras de Magalhães (2001, p. 17):

¹³ No original: “Users of a language are constantly required to design their utterances in accord with their own communicative goals and with their perception of their listeners' needs.” (Hopper; Thompson, 1980, p. 280)

O discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças (Magalhães, 2001, p. 17).

Assim, a voz passiva se configura não apenas como uma variação sintática, mas como uma ferramenta estratégica de representação social e gerenciamento do discurso. Essa perspectiva funcional e discursiva é fundamental para entendermos que a proficiência do aluno estrangeiro não reside apenas em saber estruturar a passiva, mas em saber quando e por que escolhê-la para atingir seus propósitos comunicativos na língua alvo.

2.1.6 *Figura e fundo*

Na perspectiva do discurso, geralmente a transitividade maior de uma sentença indica o que é central, e a transitividade menor indica o que é mais periférico:

O grau de transitividade de uma oração reflete a sua função discursiva característica, de modo que orações com alta transitividade assinalam porções centrais do texto narrativo, correspondentes à figura, enquanto orações com baixa transitividade marcam as porções periféricas, correspondentes ao fundo. (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 31)

Dessa maneira, segundo os autores, podemos distinguir as noções de *figura* e de *fundo* dentro do discurso: a figura é a porção central do texto, contém as informações mais relevantes para a sequência cronológica dos fatos. Já o fundo contém as informações que irão descrever e avaliar os fatos dessa sequência da narrativa (ou de outros gêneros discursivos):

Por figura entende-se aquela porção do texto narrativo que apresenta a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, factuais, sob a responsabilidade de um agente, que constitui a comunicação central. Já o *fundo* corresponde à descrição de ações e eventos simultâneos à cadeia da figura, além da descrição de estados, da localização dos participantes da narrativa e dos comentários avaliativos (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 31).

Apesar de inicialmente os conceitos de *figura* e *fundo* estarem associados às narrativas, Martelotta (1998, *apud* Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 33) extrapola esse domínio com aplicação dos parâmetros de transitividade a outros tipos de textos. O autor consegue demonstrar que esses conceitos podem ser úteis na análise de descrições, relatos de procedimento ou relatos de opinião, e que um texto pode servir de fundo a outro tipo textual.

“Um trecho narrativo, por exemplo, dentro de um contexto maior não narrativo, pode servir de fundo, pois, neste caso, está em posição secundária em relação ao foco central do texto” (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 33). Vejamos o exemplo de um relato de opinião de aluno do 9º ano do ensino fundamental:

[12] E: Emerson ... qual é ... a sua opinião acerca da pena de morte? Você acha que é um ... uma forma correta de ... de ... punir um crime? Você acha que se a pessoa comete um crime bárbaro ... até hediondo como a gente ... como a gente vem ... tem ouvido falar ... você acredita que a pena de morte é ... é uma solução?
I: eu acho que não ... há pouco tempo ... há pouco tempo atrás houve dois casos que ... fez com que ressuscitasse a polêmica da pena de morte no Brasil ... foi o assassinato da Dan/ da atriz Daniela Perez e de uma menina que foi sequestrada e depois queimada ... as pessoas ... pela emoção ... achavam que deveria ser implantado a pena de morte ... mas cada caso é um caso ... (*corpus D&G/Natal*: 313).

Nesse caso, o informante relata a sua opinião sobre a pena de morte, e a sequência narrativa encontra-se num plano de fundo em relação ao foco principal do texto, justificando a sua opinião sobre o tema. Porém essa mesma sequência se destaca como figura quando comparada à justificativa da opinião das pessoas sobre os eventos narrados (Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015, p. 34).

Em resumo, a figura pode ser vista como *o que* aconteceu na narrativa, enquanto o fundo seria *como e em que contexto* esse fato aconteceu. Na voz passiva, o paciente torna-se figura justamente por ter sido topicalizado e posto na função de sujeito, enquanto o agente torna-se fundo, sendo relegado, em geral, a uma função periférica ou até mesmo eliminado do discurso.

2.2 Voz passiva para a Linguística Funcional-Tipológica

A voz passiva se caracteriza, prototipicamente, pela combinação da demissão do agente e da promoção do paciente, quando comparada à sua contraparte ativa (*cf.* Creissels, 2016; Zúñiga; Kittilä, 2019; Gomes; Scandelari (no prelo)).

Observando funcionalmente, as construções em voz passiva expressam eventos apresentados pela perspectiva do paciente. Isso reflete uma inversão da hierarquia de topicalidade esperada, em que o agente se torna menos tópico, ao mesmo tempo em que o paciente se torna mais tópico:

Do ponto de vista funcional, a observação dos contextos em que construções passivas são particularmente frequentes leva à conclusão de que elas podem ser caracterizadas como apresentando o evento a partir da perspectiva do argumento paciente. Em outras palavras, as construções passivas expressam uma reversão da hierarquia de

topicalidade: $A > P$ na construção transitiva básica, $P > A$ na construção passiva (Creissels, 2016, p. 47-48, tradução nossa)¹⁴.

Em outras palavras, as construções de voz passiva são: “orações de um argumento, que geralmente são vistas como resultado de uma combinação de demissão do agente [*A-demotion*] e promoção do paciente [*P-promotion*], quando comparadas às [construções de] voz ativa” (Zúñiga; Kittilä, 2019, p. 82, tradução nossa).

A seguir, citamos e discutimos um exemplo de passiva prototípica em Japonês (8b) e a sua contraparte ativa (8a):

(8) [140] Japonês

- a. *sensei=ga Hanako=o sikat-ta*
 professor=NOM H.=ACC repreender-PST
 “O professor repreendeu Hanako.” (voz ativa)

- b. *Hanako=ga sensei=ni sikar-are-ta*
 H.=NOM professor=DAT repreender-PASS-PST
 “Hanako foi repreendida pelo professor.” (voz passiva)

(Tsuji-mura, 1996, p. 274 *apud* Zúñiga; Kittilä, 2019, p. 83; tradução nossa)

Nessa situação, observamos que a construção ativa (8a) possui o agente (*sensei*) acompanhado da marca de caso nominativo (=ga), indicando a função de sujeito, em posição típica de tópico, enquanto o paciente (*Hanako*) está acompanhado da marca de caso acusativo (=o), indicando a função de objeto. Já na construção passiva (8b), ocorre a inversão da hierarquia de topicalidade, em que o paciente (*Hanako*) é promovido a sujeito, e vem agora topicalizado e acompanhado da marca de caso nominativo (=ga), enquanto o agente (*sensei*) é demovido a oblíquo, perdendo sua topicalidade na sentença, e acompanhado da marca de caso dativo. Quanto ao verbo, ele recebe o sufixo *-(r)are* para indicar voz passiva em (8b), em contraste com a voz ativa (8a), que não apresenta marcador de voz, sendo a forma menos marcada entre elas.

¹⁴ No original: “Functionally, the observation of the contexts in which passive constructions are particularly frequent leads to the conclusion that they can be characterized as presenting the event from the perspective of the patientive argument. In other words, passive constructions express a reversal of the topicality hierarchy: $A > P$ in the basic transitive construction, $P > A$ in the passive construction” (Creissels, 2016, p. 47-48).

Portanto, para construir uma passiva prototípica, a oração precisa ser transitiva na voz ativa, uma vez que o objeto/paciente da voz ativa será promovido a sujeito na voz passiva. Porém, como as diferentes línguas do mundo possuem funcionamento próprio para atender às necessidades de seus falantes, existem também outros tipos de construções passivas que não a prototípica.

De acordo com Creisseils (2016), a própria passiva canônica pode se apresentar sem o agente (omitido) ou com restrições de uso dependendo da língua, como, por exemplo, as restrições de animacidade na língua Nahuatl. Nessa língua, a alternância entre ativa e passiva só ocorre com pacientes animados (9a); portanto, construções na voz passiva com o paciente inanimado são agramaticais (9c). Como forma de contornar isso, os falantes de Nahuatl utilizam a construção na voz média/reflexiva para promover o paciente inanimado (9d) (Launey, 1980 *apud* Creisseils, 2016, p. 49; tradução nossa):

- (9) [4] Nahuatl Clássico
- | | | | |
|----|--|-----------|-----------------|
| a. | <i>Ø-Itta-lō-c</i> | <i>in</i> | <i>cihuātl.</i> |
| | A.3-ver-PASS-COMPL | DEF | mulher |
| | “A mulher foi vista” | | |
| | | | |
| b. | <i>Ø-Mo-tta-c</i> | <i>in</i> | <i>cihuātl.</i> |
| | A.3-MID-ver-COMPL | DEF | mulher |
| | “A mulher viu a si mesma (por exemplo, em um espelho)” | | |
| | | | |
| c. | <i>*Ø-Itta-lō-c</i> | <i>in</i> | <i>calli.</i> |
| | A.3-ver-PASS-COMPL | DEF | casa |
| | *“A casa foi vista” | | |
| | | | |
| d. | <i>Ø-Mo-tta-c</i> | <i>in</i> | <i>calli.</i> |
| | A.3-MID-ver-COMPL | DEF | casa |
| | “A casa foi vista” (literalmente: “A casa viu a si própria”) | | |

Nesse caso, observamos em (9a) a marca da voz passiva (*-lō*) sendo usada em uma oração com paciente animado (*cihuātl* ‘mulher’). Em (9b), a marca da voz média/reflexiva (*Mo-*) foi usada com o mesmo paciente animado, sendo uma sentença com significado diferente.

Porém, quando se trata do paciente inanimado (*calli* ‘casa’), o uso da marca da voz passiva (-*lō*) em (9c) deixa a frase agramatical, sendo preciso, portanto, a marca de voz média (*Mo-*) para dar uma leitura passiva à sentença, como vemos em (9d).

Como exemplo de passivas não prototípicas, Creisseils (2016) menciona as “passivas impessoais” de verbos transitivos em que não há promoção do paciente, apenas a demissão do agente, como acontece no francês e no alemão. Em outras palavras se trata de um tipo de passiva não promocional. No francês (Creissels, 2016, p. 50, tradução nossa):

(10) [6] Francês

a. *Le président a pris une décision.*

“O presidente tomou uma decisão”

b. *Une décision a été prise (par le président).*

“Uma decisão foi tomada (pelo presidente)” (passiva canônica)

c. *Il a été pris une décision.*

“Uma decisão foi tomada” (passiva impessoal)

Como podemos observar no francês, a construção verbal da voz passiva em 10b se difere da voz ativa (10a) pela presença do verbo (*été*). A construção em 10c não pode ser considerada voz ativa justamente pela presença do verbo (*été*). Porém, em 10c não há uma promoção do paciente, sendo necessária a inclusão do pronome genérico e impessoal (*il*) para ocupar a posição do sujeito da construção. No alemão (11), o autor traz um exemplo de passiva impessoal que inclui um agente genérico (*vielen Leuten* ‘muitas pessoas’) (Creissels, 2016, p. 50, tradução nossa):

(11) [7] Alemão

In der Küche wurde von vielen Leuten geraucht.

em a cozinha foi por muitas pessoas fumada

“Houve fumo por muitas pessoas na cozinha”

Um exemplo de passiva não promocional é a identificada na língua Canela (família Jê, tronco Macro-Jê) por Castro Alves e Aguiar (2009, p. 10 *apud* Gomes; Scandelari (no prelo)).

(12) [7] Canela

a.	<i>i-te</i>	<i>hõr</i>	<i>tɔ</i>	<i>tɛp=prɔ=tʃɜ</i>	<i>tɔn</i>
	1-ERG	embira	INS	peixe=capturar=NMLZ	fazer

“Eu fiz tarrafa com embira.” (voz ativa)

b.	<i>mɛ</i>	<i>hõr</i>	<i>tɔ</i>	<i>tɛp=prɔ=tʃɜ</i>	<i>tɔ</i>
	PL	embira	INS	peixe=capturar=NMLZ	fazer

“Com embira faz-se tarrafa.” (voz passiva)

Segundo as autoras, ocorre na voz passiva (12b) a demissão pragmática do sujeito da voz ativa (12a), com sua substituição por um pronome de 3ª pessoa plural (*mɛ*) que mantém a função de sujeito:

Assim, em (12b) [7b] o uso de *mɛ* ‘3ª pessoa plural [não-referencial]’ serve para “defocalizar o agente” sem retirar suas propriedades de sujeito, sendo uma estratégia de passiva não promocional. Por sua vez, ainda no exemplo (12b) [7b], o sintagma instrumental *hõr tɔ* ‘com embira’ é um “não-agente” elevado a tópico nessa passiva, embora não seja promovido à função de sujeito (Gomes; Scandelari (no prelo)).

Creissels (2016) também menciona as construções passivas a partir da demissão do argumento único, ou seja, línguas que se utilizam da morfologia da passiva para demover o argumento único das orações intransitivas. Nessa perspectiva, o autor traz as passivas oblíquas, as passivas impessoais de verbos intransitivos e as passivas adversativas do japonês.

Nas passivas oblíquas, mesmo não havendo um paciente para ser promovido, a morfologia da passiva é usada para a demissão do argumento único e promoção do oblíquo, como podemos ver no inglês (Creissels, 2016, p. 50, tradução nossa):

(13) [8] Inglês

This bed has been slept in.

“Dormiram nessa cama” (lit: esta cama foi dormida em).

Nas passivas impessoais a partir de verbos intransitivos, ocorre a demissão do argumento único, mas não ocorre promoção de nenhum outro termo. É o caso de Tswana, uma língua em

que as passivas impessoais são produtivas tanto com verbos transitivos (exemplos 14b e 14c) quanto com intransitivos (exemplo 15b) (Creissels, 2016, p. 51, tradução nossa).

No exemplo (14b), há uma passiva canônica em que o paciente *Dì-qhòmó* ‘vacas’ foi alçado a sujeito, o que pode ser confirmado pela concordância no verbo indicada pelo classificador 10 *dí-*, enquanto o agente é demovido para um sintagma preposicional não obrigatório. Já em (14c), a passiva não promove o paciente, o que é evidenciado pelo classificador 17 no verbo, não correspondente ao classificador 10 do paciente, embora o agente tenha sido eliminado por completo. Logo, a leitura aí é de passiva impessoal:

(14) [10] Tswana

a. *Mà-búró* [†]*á-rék-il-é* *dí-qhò:mó* .

CL6-Africâner A.CL6-comprar-PRF-FV CL10-vaca

“Os Africâneres compraram (as) vacas.”

b. *Dì-qhòmó* *dí-rék-il-w-è* (*kí Mà-bù:rù*).

CL.10-vaca A.CL10-comprar-PRF-PASS-FV por CL6-Africâner

“As vacas foram compradas (pelos Africâneres)” (passiva canônica)

c. *χ ó -rék-il-w-é* *dí- qhò:mó* .

A.CL17-comprar-PRF-PASS-FV CL10-vaca

“Comprou-se algumas vacas” (passiva impessoal)¹⁵

No exemplo (15a), na voz ativa, o verbo intransitivo está concordando com o argumento único, o que é evidenciado pelo uso do classificador 1 em ambos. Já o exemplo (15b) traz a forma passiva desse verbo, em que o argumento único foi eliminado e um novo classificador aparece no verbo, o mesmo classificador 17 usado no exemplo da passiva impessoal de verbo transitivo. E aqui também se tem uma leitura de impessoalidade, dessa vez com verbo intransitivo:

(15) [11] Tswana

a. *Kítsó* *ó -bù-î:l-è*.

¹⁵ O mais próximo dessa passiva em português é a nossa construção impessoal com *se*, também denominada de passiva pronominal ou sintética sem a concordância do verbo com o sujeito.

(CL1)Kitso A.CL1-falar-PRF-FV

“Kitso falou”

b. *χό -bù-î:l-w-è.*

A.CL17-falar-PRF-PASS-FV

“Falou-se” (passiva impessoal)

Por fim, a terceira construção passiva a partir da demissão do argumento único, mencionada por Creissels (2016), seria a passiva adversativa do japonês com verbos intransitivos (também existem, porém, passivas adversativas com verbos transitivos). Essas construções se utilizam da mesma forma verbal encontrada na passiva canônica do japonês. O argumento único da ativa é demovido nessa construção, e o lugar passa a ser ocupado por um sintagma nominal de uma pessoa negativamente afetada pelo evento. Essa pessoa só pode ter uma relação de posse com o evento, não podendo, portanto, configurar como um argumento na oração ativa. Embora use morfologia passiva e se aplique a intransitivos, esta é vista como um tipo particular que não codifica uma diminuição de valência, mas sim um aumento, devido a ascensão do possuidor a termo.

A diferença em relação às construções descritas nas seções anteriores é que o restante da construção permanece inalterado, enquanto o papel A/U na construção passiva adversativa é ocupado por um termo que não poderia figurar como argumento direto do verbo base, podendo ser codificado apenas como um possuidor. Em outras palavras, as passivas adversativas podem ser vistas como uma variedade particular de posseção externa, uma família de construções cuja característica comum é enfatizar o grau de afetamento do possuidor externo (Creissels, 2016, p. 52, tradução nossa)¹⁶.

A seguir, podemos ver os exemplos da passiva canônica (16a) e da passiva adversativa (16b):

(16) [12] Japonês

a. <i>Kodomo-ga</i>	<i>otoosan-ni</i>	<i>yob-are-ta.</i>
criança-S ¹⁷	pai-OBL	chamar-PASS-PST

¹⁶ No original: “The difference with the constructions described in the previous sections is that the rest of the construction remains unchanged, whereas the A/U role in the adversative passive construction is occupied by a term that could not feature as a term of the construction of the base verb, and could only be encoded as a possessor. In other words, adversative passives can be viewed as a particular variety of external possession, a family of constructions whose common feature is that they put some emphasis on the affectedness of the external possessor” (Creissels, 2016, p. 52).

¹⁷ Creissels (2016, p. 12) utiliza a abreviatura S para o marcador de caso no papel de sujeito [case marker of adposition flagging nouns in subject (A or U) role].

“A criança foi chamada pelo pai (dela)”

b. *Kodomo-ga otoosan-ni shin-are-ta.*

criança-S pai-OBL morrer-PASS-PST

“A criança foi afetada pela morte do pai (dela)”

lit. “A criança foi morrida pelo pai (dela)”

Na passiva canônica (16a), existe uma transitividade semântica envolvendo o *pai* (*otoosan*) e a *criança* (*kodomo*), ou seja, o sujeito é o paciente, e o oblíquo é o agente do verbo *ser chamada* (*yob-are-ta*). Entretanto, quando observamos a passiva adversativa (16b), não existe uma transitividade, à primeira vista, entre os participantes da sentença, pois, semanticamente, o verbo *morrer* envolve apenas um participante.

Na passiva adversativa, a transitividade que é evocada pelo morfema de passiva seria uma relação de afetamento pelo evento ocorrido. Nesse tipo de construção, sujeito e oblíquo têm entre si uma relação de posse, sendo, nesse caso, pai e filho/a. Esse tipo de sentença em que o sujeito é negativamente afetado pela ação do agente também ocorre com verbos transitivos (exemplos 16c, 16d, 16e). Nesse caso, a relação de posse se dá entre sujeito, marcado com (-ga) nos exemplos, e objeto, marcado com (-o):

(16) [12] Japonês

c. *Taroo-ga Zi-roo-ni saihu-o nusum-are-ta.*

Taroo-S Zi-roo-OBL carteira-ACC roubar-PASS-PST

“Taroo teve a carteira roubada por Zi-roo.”

lit. Taroo foi roubado a carteira por Zi-roo

d. *Taroo-ga Reiko-ni kao-o tatak-are-ta.*

Taroo-S Reiko-OBL rosto-ACC bater-PASS-PST

“Taroo teve o rosto atingido por Reiko.”

lit. Taroo foi batido no rosto por Reiko

e. *Taroo-ga sensei-ni koodomo-o shikar-are-ta.*

Taroo-S professor-OBL criança-ACC repreender-PASS-PST

“Taroo teve a sua criança repreendida pelo(a) professor(a).”

lit. Taroo foi repreendido a criança pelo professor.

(Creissels, 2016, p. 52-53, tradução nossa)

Os motivos que levam o falante a mudar a estrutura da voz ativa, que é não marcada e menos complexa em termos de estrutura e de cognição, são diversos e só podem ser explicados por meio da pragmática. Segundo Givón (2001, p. 125-126), existem pelo menos sete razões pragmáticas que motivam essa demissão do agente da voz ativa (por supressão ou por destopicalização):

- 1) quando o agente é desconhecido ou irrecuperável;
- 2) quando o agente já foi previamente mencionado no texto;
- 3) quando o agente virá a ser mencionado em momento posterior do texto;
- 4) quando o agente é previsível pelo contexto;
- 5) quando o agente é universalmente previsível;
- 6) quando o agente é previsível por ser o autor do próprio texto, e
- 7) quando o agente tem baixa importância temática.

Além dessas razões, ainda podemos incluir também uma oitava razão:

- 8) quando o interlocutor simplesmente não tem interesse em mencionar o agente.

Dessa forma, observamos que a escolha do uso da voz passiva pelo falante é motivada pelo contexto discursivo, como amplamente investigado na linguística funcional-tipológica. Em outras palavras, as formas ativa e passiva, apesar de semanticamente serem bem parecidas, são usadas de maneira diferente dependendo do contexto discursivo. A seguir, traçamos uma breve revisão da passiva no Português Brasileiro.

2.3 Breve revisão da literatura científica sobre a voz passiva no Português Brasileiro

Como não temos por objetivo estudar a voz passiva do Português Brasileiro em si, mas seu ensino nos materiais de ensino de português como língua adicional, traçamos aqui apenas uma breve revisão linguística sobre ela.

2.3.1 Voz passiva analítica

Em português, a voz passiva é uma oração que tem, em sua estrutura sintática, um sujeito paciente e uma locução verbal formada por um verbo auxiliar (frequentemente, o verbo *ser*) e por um verbo principal no particípio passado, podendo ocorrer ou não um sintagma

preposicional, que contém o agente (cf. Bagno, 2001; Camacho, 2001): “A passiva, também chamada de *analítica*, é constituída por auxiliar, em qualquer um de seus tempos verbais, e um particípio passado, seguido ou não de um SP agentivo” (Camacho, 2001, p. 218). Por exemplo:

(17)

a. [3b] *a imagem não foi feita para decorar a caverna ou para ser vista por outras pessoas... certo?* (EF-SP-405: 254)

b. [10a] *então lá fui recebido pela empregada* (D2-RJ-355)

c. [10b] *onde ele estabelece índices salariais... baseados em cálculos que são feitos... se não me engano pela Fundação Getúlio Vargas...* (DID-RE-131)

(Camacho, 2001)

Nesses exemplos, a posição de sujeito é ocupada por um paciente: *imagem* (17a), *eu* (17b) e pelo pronome *que* (retomando *cálculos*) em (17c). Em (17a), o agente não foi sequer citado. Em (17b) e (17c), ele ocorre em sintagmas preposicionais (*pela empregada* e *pela Fundação Getúlio Vargas*, respectivamente) não obrigatórios sintaticamente.

Também podemos encontrar os seguintes exemplos em Bagno (2001), em que o autor utiliza verbos auxiliares diferentes do verbo *ser* (18b e 18c):

(18)

a. *A velha casa* foi demolida e em seu lugar foi erguido um edifício moderno.

b. *É triste saber que o ensino da norma-padrão clássica* vem acompanhado quase sempre de um forte preconceito contra as variedades de menor prestígio social.

c. Fica proibido o uso de câmeras fotográficas no interior do museu.

No exemplo 18a, vemos duas ocorrências da passiva, a primeira em *foi demolida*, com a posição de sujeito sendo ocupada pelo paciente *A velha casa*, e a segunda em *foi erguido*, com o sujeito paciente *um edifício moderno* em posição pós-verbal. No exemplo 18b a passiva *vem acompanhado* tem a posição de sujeito ocupada pelo sujeito paciente *o ensino da norma-padrão*. Já no exemplo 18c, o sujeito paciente *o uso de câmeras fotográficas* está numa posição não típica, pós-verbal. Em nenhuma das sentenças em 18, há a citação do agente, que permanece

desconhecido, irrelevante para o interlocutor ou previsível pelo contexto. Assim como discutimos nas seções anteriores, a passiva em português é uma construção marcada, quando comparada à sua contraparte ativa, porque modifica a hierarquia de topicalidade esperada, trazendo o paciente, objeto na ativa, para o *status* de sujeito:

Do ponto de vista sintático, a passiva é uma construção complexa porque exhibe uma ordenação dos constituintes que se desvia da estratégia mais comum de apresentação desses constituintes: Sujeito – Verbo – Objeto, em que Sujeito e Objeto freqüentemente correspondem aos papéis semânticos de Agente e Paciente, respectivamente (Furtado da Cunha, 2019, p. 108).

Segundo Camacho (2001, p. 230), na passiva “o Paciente é mais tópico que o Agente, embora este retenha considerável topicalidade, sendo, por isso, facultativo, na medida em que pode ser mantido ou suprimido/demovido”. Porém, segundo Furtado da Cunha (2019), na grande maioria das construções, o agente não é explicitado, e a passiva pode ser considerada, por esse ponto de vista, uma das estratégias de impessoalização em língua portuguesa.

Camacho (2001, p. 223) também reconhece que essa supressão do agente é “estatisticamente preferida”, mas defende que existe uma escala entre as passivas e as construções impessoais. Nessa escala, as passivas possuem um grau de obrigatoriedade menor de impessoalização:

Em termos estritamente semânticos, a possibilidade de se construírem passivas e impessoais no português está associada às mesmas restrições de seleção, mas uma sentença passiva é prototipicamente sensível à promoção de entidades afetadas à posição de Sujeito/Tópico e à de-transitividade do predicado verbal, e não necessariamente à impessoalidade do Agente; nesse aspecto, as impessoais são absolutas: não autorizam a manifestação formal de um SN agentivo (Camacho, 2001, p. 222).

Segundo o autor, podemos verificar essa supressão do agente quando as passivas manifestam entidades genéricas (19a) e quando são desconhecidas do emissor ou propositalmente omitidas por ele (19b):

(19) [13]

- a. *a ciranda é cantada durante o verão em Olinda*
- b. *se a gente lembrar que aquele prédio foi feito para conter* (D2-RJ-355)

E mesmo quando há ocorrência de um agente, normalmente ele se refere a entidades genéricas, como *pelo povo* (20a), *por procuradores do Estado* (20b) e *por outras pessoas* (20c):

(20) [14]

a. *seus representantes que são por sua vez ou devem ser eleitos diretamente pelo povo* (DID-RE-131)

b. *toda parte jurídica do Estado é feita por procuradores do Estado* (D2-SP-360)

c. *a imagem não foi feita para decorar a caverna... ou para ser vista por outras pessoas* (EF-SP-405)

De todo modo, as passivas ainda podem manter o participante agentivo de entidades controladoras do evento, individuadas, como vemos nos exemplos a seguir (Camacho, 2001, p. 223):

(21) [10]

a. *então lá fui recebido* pela empregada (D2-RJ-355)

b. *onde ele estabelece índices salariais... baseados em cálculos que são feitos... se não me engano* pela Fundação Getúlio Vargas... (DID-RE-131)

Porém, existem restrições nas construções passivas com relação à promoção a sujeito de entidades que são parte inalienável do agente. Isso ocorre porque existe a necessidade de distinção entre os participantes: “A natureza ativo-transitiva do predicado, que se mantém na construção impessoal, alivia a restrição motivada pela necessidade de distinção entre os participantes, própria da passiva” (Camacho, 2001, p. 222). No evento transitivo prototípico, existe a distinção entre dois participantes, exercendo papéis semânticos distintos, algo que não ocorre nos exemplos a seguir, dificultando a realização de uma contraparte passiva:

(22)

a. [6a] *João lavou-se.*

b. [6b] ? *João foi lavado por si*

c. [7a] *João levantou o braço.*

d. [7b] ? *O braço foi levantado por João*

e. [8a] *João tomou banho*

f. [8b] ?*Banho foi tomado por João*

Com relação à complexidade de entendimento das passivas, Furtado da Cunha (2019) argumenta que há uma complexidade maior devido ao grau de pressuposicionalidade, ou seja, o grau de informação pressuposta que os interlocutores precisam ter. Quando comparada com a ativa, a passiva tem um grau maior por causa do agente, que frequentemente precisa ser inferido pelo contexto ou pelo conhecimento geral:

O padrão neutro (oração ativa) se distingue por ser menos pressuposicional do que o padrão complexo (oração passiva). Isso significa que a oração ativa é usada no discurso para transmitir grande parte da informação nova. A complexidade pressuposicional da passiva resulta do fato de que a maioria dessas orações tende a envolver um agente pressuposto, que é identificável do contexto discursivo ou do conhecimento pragmático geral (cf. Furtado da Cunha, 1989). Desse modo, as orações passivas são mais marcadas em termos da sua pressuposicionalidade (Furtado da Cunha, 2019, p. 109).

Essa complexidade estrutural se justifica pela motivação discursivo-pragmática, uma vez que a passiva serve à função de mudança de tópico. Enquanto as orações ativas servem preferencialmente à continuidade do tópico, as passivas, ao colocar um argumento não-agente na posição de sujeito/tópico, quebram essa continuidade:

No discurso multiproposicional, a tendência natural de se comunicar informação é tomar um mesmo referente como ponto de partida de uma série de orações. Assim, a continuidade do tópico reflete a norma na comunicação, ao passo que a mudança de tópico representa um desvio dessa norma. Como as orações passivas do português servem, na maioria dos casos, à mudança do tópico, elas se qualificam como o padrão marcado. As orações ativas, por outro lado, servem preferencialmente à continuidade do tópico e se classificam, portanto, como o padrão neutro (cf. Furtado da Cunha, op. cit.) (Furtado da Cunha, 2019, p. 109).

2.3.2 *Voz passiva sintética ou pronominal*

Muito se tem discutido a respeito da existência ou não da chamada *voz passiva sintética* ou *pronominal* pela gramática tradicional. Como podemos encontrar no trabalho de Martins e Osório (2010), sempre houve um interesse pela descrição das construções com *se* desde as origens da tradição gramatical brasileira: “Uma análise conjuntural das gramáticas normativas produzidas pela tradição gramatical brasileira revela que, desde as suas origens, sempre existiu um vivo interesse pela descrição das construções com *se*” (Martins; Osório, 2010, p. 126).

Segundo Camacho (2001), esse tipo de oração tem por estrutura a combinação de um verbo na 3ª pessoa na forma ativa com o pronome *se*, comumente chamado de *apassivador* pela gramática tradicional. Ele a considera uma construção impessoal e defende que haja uma escala entre a voz passiva e as construções impessoais, cada uma em um extremo dessa escala.

Para Camacho (2001), apesar de as gramáticas insistirem no ensino da chamada passiva sintética, hoje (e há tempos) já não podemos afirmar que sempre haverá concordância do argumento único com o verbo, quando levamos em conta o uso real da língua (para ilustrar, podemos pensar no contraste “Vende-se casas” e “Vendem-se casas”):

A descrição das gramáticas tradicionais sustenta que construções impessoais são passivas reais em razão de ser o argumento único o Sujeito formal: embora posposto, controla a concordância número-pessoal com o verbo. [...] nem sempre, como se sabe, o argumento único do predicado na construção impessoal se comporta como Sujeito real: além de ocupar uma posição destinada ao Objeto, nem sempre se mantém a codificação morfosintática que regula o comportamento nominativo desses SNs [sintagmas nominais]. Cria-se, assim, *uma espécie de voz ativa impessoal indeterminadora*, em que o argumento Paciente não recebe função de Sujeito, cuja posição fica marcada formalmente pela presença do clítico *se* (Camacho, 2001, p. 218-219, grifos nossos).

Como vimos, Camacho (2001, p. 219) defende que essas construções são “uma espécie de voz ativa impessoal indeterminadora”. Seria uma espécie de “voz ativa” porque as construções impessoais mantêm traços ativo-transitivos, uma vez que as propriedades do sujeito/agente da ativa (não-marcada) não passam para o novo tópico não-agente (o paciente): “Na construção impessoal, mais bem caracterizada como não-promotora, as propriedades de marcação de caso, presentes no Sujeito/Agente da ativa, não são transpostas para o Tópico não-agentivo. É em razão disso que essa estrutura mantém o traço ativo-transitivo [...]” (Camacho, 2001, p. 231).

O termo “impessoal” se refere ao efeito semântico desindividualizante ou impessoalizador, em que se destaca o processo, não o agente ou o paciente: “[...] a preferência pela construção passiva é motivada pela determinação pragmática de constituir um Tópico, o que não se aplica à impessoal, em que o processo é apresentado em si mesmo, independentemente de uma entidade que lhe sirva de referência [...]” (Camacho, 2001, p. 229). Além disso, as impessoais (exemplo 23c) “não autorizam a manifestação formal de um SN agentivo”, diferentemente das passivas (23b), como podemos ver nos exemplos a seguir (Camacho, 2001, p. 223):

(23) [10]

- a. *João quebrou o vidro da janela.*
- b. *O vidro da janela foi quebrado (por João).*
- c. *O vidro da janela (se) quebrou (?por João).*

Como podemos perceber, no exemplo 23c, a inclusão do sintagma agentivo *por João* pode ser considerada agramatical, diferente do que ocorre com a passiva em 23b. Dessa forma, podemos afirmar que nas impessoais o agente se torna irrecuperável.

Por fim, o termo “indeterminadora” se refere ao papel formal do clítico *se* na ocupação da posição de sujeito e, por consequência, impossibilidade de recuperação do sujeito da construção ativa:

O efeito semântico mais característico desse tipo de formulação é um caráter desindividualizante ou impessoalizador, com a indeterminação da entidade prototipicamente agentiva (Camacho, 2001, p. 218).

Martins e Osório (2010) comentam que, na tradição gramatical portuguesa inicial, autores desde o século XVI já notavam as construções com *se* apassivador/indeterminador, mas divergiam na abordagem. Alguns autores distinguiram uma passiva impessoal, enquanto outros defendiam a postulação da passiva com *se*, usando argumentos como a concordância obrigatória e a correspondência semântica com a passiva participial:

Na esteira de Barros, a reflexão sobre a sintaxe das referidas construções foi continuada por autores como Amaro de Roboredo (1619), Reis Lobato (1771), Bernardo Bacellar (1783), Jerônimo Barbosa (1807, 1822), Caldas Aulete (1864), Teófilo Braga (1876) e Epifânio Dias (1882), entre outros. Quanto às – modernamente – chamadas **passivas de se**, os autores divergem na forma de abordá-las: Barros e Roboredo distinguem um tipo de passiva impessoal, formada pelo clítico *se* usado junto a verbos impessoais; Bacellar e Barbosa, por sua vez, tecem comentários descritivos favoráveis à postulação de que as construções com *se* sejam passivas, referindo-se (i) ao caráter obrigatório da concordância entre o sintagma e o verbo; (ii) e à correspondência semântica da passiva de *se* com a passiva participial como “prova” da passividade das primeiras; esses dois argumentos, usados sobretudo por Barbosa, serão repetidos à exaustão tanto na gramaticologia lusitana quanto na brasileira posteriores (Martins; Osório, 2010, p. 114).

No entanto, nesses séculos iniciais (XVI ao XIX), não havia uma denominação metalinguística específica para a passiva com o clítico *se*, à exceção de Jerônimo Barbosa (1807, 1822 *apud* Martins; Osório, 2010) que a distinguia da “ordinária e geral” (participial) como uma forma “particular e mais breve”:

Se, desde Barros, os gramáticos convergem na aceitação e na descrição da passiva participial; se alguns deles mencionam ainda a existência de uma passiva impessoal; o único a esboçar uma classificação das passivas de *se*, ainda que sem uma precisão terminológica, é Jerônimo Barbosa, que divide as passivas em dois tipos: uma, “ordinária e geral” (a participial); outra, formada de “modo particular e mais breve” (a passiva de *se*) (Martins; Osório, 2010, p. 115).

No Brasil, Martins e Osório (2010) apontam o primeiro registro do uso do termo “passiva sintética” na gramática de Rocha Lima, para denominar esses tipos de construções, apesar de os gramáticos, até então, negarem a existência de uma forma sintética para a expressão da passiva em português:

A inexistência do termo na tradição gramatical portuguesa, além do posicionamento por vezes explícito de seus autores em frisar que o português diferenciava-se do latim justamente por não ter formas sintéticas para a expressão da voz passiva, parece não ter sido levada em consideração por Rocha Lima, que adota a expressão “sintética”, cujo sentido, aplicado à descrição das construções com *se*, não cumpre minimamente com o que se entende por sintetismo em se tratando de formas linguísticas (Martins; Osório, 2010, p. 119).

Foi com a publicação, em 1959, da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGM), por meio de uma portaria do Ministério da Educação e da Cultura, que a voz passiva pronominal ganhou força nas gramáticas:

Concebida na diretriz ministerial como parte da flexão do verbo, a categoria de voz é subdividida entre: (i) ativa; (ii) passiva (**com auxiliar e com pronome apassivador**); e (iii) reflexiva. O impacto coercivo dessa diretriz pode ser medido pelo fato de que certas gramáticas de cunho normativo produzidas após a redação da portaria passaram a estampar em sua folha de rosto – com a dada anuência e alguma dose de argumento de autoridade –, a informação de que a tal obra tinha sido composta “com base na NGB” (Martins; Osório, 2010, p. 120).

Muitos gramáticos se adequaram à sugestão de uniformização da NGM, porém alguns gramáticos negam que essas construções sejam passivas em português:

Trabalhos como os de Rocha Lima (1962), Cunha (1972), Bechara (1992) e Sacconi (1998) manifestam uma adequação à proposta da NGB para a categoria de voz. Por outro lado, Melo (1968) e Bechara (2001) – este último revendo sua posição anterior (BECHARA, 1992) – negam que as construções com *se* sejam passivas em português. A mesma posição acaba por ser adotada também por Luft (1986), que adere a essa visão, por assim dizer, mais crítica, ainda que a forma textual escolhida pelo autor para fazê-lo [por meio de uma nota de rodapé] seja um tanto quanto pouco corajosa, em cujas páginas se faz sentir o peso da subserviência ao dogma tradicional (Martins; Osório, 2010, p. 126-127).

De acordo com Bagno (2001, p. 126), precisamos utilizar critérios semânticos e sintáticos para analisar orações com *se*, diferentemente do que acontece, de fato, na gramática tradicional, que: i) classifica o pronome *se* como ‘partícula apassivadora’ nas orações chamadas de *passivas sintéticas*, utilizando um critério sintático vindo de explicações do latim (além de usar inadequadamente o termo “partícula”); ii) contraditoriamente, classifica a partícula *se* como ‘indeterminador do sujeito’ nas orações com sujeito indeterminado por meio de critério semântico, interpretando-a como referente a alguém que não se quer determinar: “Enquanto Said Ali tenta *reunir* os critérios sintático e semântico para estudar o problema, os gramáticos prescritivistas não se dão conta de que *separam* os dois critérios no momento de classificar a partícula SE.” (Bagno, 2001, p. 126).

Martins e Osório (2010, p. 116) indicam Júlio Ribeiro, um dos primeiros gramáticos brasileiros, a introduzir o termo “partícula apassivadora” para rotular o clítico *se*, como podemos ver no original:

Nas phrases de sentido geral, quando não é necessário por claro o agente, apassivam-se verbos nas terceiras pessoas do singular e do plural por meio do pronome *se*, considerado então como MERA PARTICULA APASSIVADORA, ex.: Queima-SE o campo – Concertam-SE relógios (Ribeiro, 1913 [1881], p. 268 *apud* Martins; Osório, 2010, p. 116).

O termo *apassivadora* é esperado, pois estaria de acordo com os que defendiam a existência da passiva pronominal. Porém, a adoção do termo “partícula” por Júlio Ribeiro, segundo Martins e Osório (2010, p. 116), contribuiu para um esvaziamento semântico e para uma situação de não-análise do clítico por parte dos autores que se seguiram:

[...] taxá-la de partícula pouco esclarece, conceitualmente, sobre a natureza morfológica ou sintático-semântica do clítico, e o qualificativo “mera” parece contribuir ainda mais para o desejo de um esvaziamento semântico. Para além de ver no termo um mero rótulo, entretanto, essa denominação desmascara a precariedade com que os estudiosos, de ontem e de hoje, se referem ao clítico que comparece nessas frases. De todo modo, o nome sugerido por Júlio Ribeiro, acolhido com bastante êxito depois dele – seja no Brasil, seja em Portugal – resulta, em última instância, numa saída que, para não dizer prejudicial, obscurece o nível descritivo ao *neutralizar* a discussão a respeito do que represente funcionalmente essa palavra, através do uso de uma metalinguagem plena de vagueza. Adotar para o clítico o nome de “partícula” equivale, ao fim e ao cabo, a não dizer o que, de fato, ele é (Martins; Osório, 2010, p. 116-117).

Com relação à classificação das construções com *se* pela gramática tradicional, Bagno (2001) ilustra a inconsistência da classificação do *se* pela gramática tradicional a partir dos exemplos “Lá em casa se lê muito” (classificado como indeterminação do sujeito) e “Lá em casa se lê muito jornal” (classificado como “partícula apassivadora”¹⁸). Apesar da classificação diferente, em ambos os casos, há um aspecto semântico sempre presente: os verbos só podem ter um sujeito com traços [+humano]: “O que quer dizer isso? Quer dizer que somente seres humanos podem *ler jornal* assim como em *aluga-se salas, joga-se búzios, vende-se ovos, avia-se receitas, amola-se facas* etc., todos os verbos exigem (além de um óbvio *objeto direto*) um sujeito [+humano]” (Bagno, 2001, p. 126).

Tanto na fala quanto na escrita, não faltam exemplos de ausência de concordância quando o verbo vem acompanhado do pronome *se*. Vejamos um exemplo presente em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1902 *apud* Bagno, 2001, p. 127-128):

- (24) [7] *Salta-se do trem; **transpõe-se poucas centenas** de metros entre casas deprimidas [...]*

Bagno (2001, p. 127) traz também um texto de Carlos Heitor Cony de 1999, “romancista aclamado” e “eleito em 2000 pela Academia Brasileira de Letras, que é uma entidade intrinsecamente conservadora e tradicionalista”:

- (25) [6] *Num debate entre gente mais culta que eu, reclamei do primarismo com **que se rotula os outros**. Um dos rótulos mais gastos no mercado é aquele que divide o clero entre progressistas e conservadores.*

Alguns exemplos na fala trazidos por Camacho (2001, p. 228) são:

- (26) [25]
- a. *o que é interessante que até bom que **se discuta um pouquinho é a sign, os acessórios secundários**, o principal, etcétera alguma dúvida?* (EF-POA-278)
 - b. *ainda **se usa** até hoje em dia... **um ou dois... dois tostões**...* (D2-RJ355:95)

¹⁸ Em nosso entendimento, o uso do termo “partícula” por alguns gramáticos tradicionais e mesmo por Bagno é inadequado. Defendemos aqui que o elemento em questão não se trata de uma “partícula”, mas de um pronome.

c. *que são as três moedas que se consegue realmente trocar com muita facilidade...*
(D2-RJ-355:195).

Podemos encontrar na fala também um caso de hipercorreção, como indicado por Camacho (2001, p. 226):

(27) [22] *quer dizer além de chegar ao plano muscular... se retiram os elementos musculares... ou sejam... os peitorais... grandes e pequenos.* (EF-AS-049)

Segundo Camacho (2001, p. 226), essa hipercorreção do falante (que leva a expressão *ou seja* para o plural) pode ser um indicativo de que a concordância com o verbo no plural só se dá em situações extremamente monitoradas:

Isso pode indicar que somente em situações muito tensas um falante com escolaridade de nível superior, que é como se caracterizam os informantes do Nurc, produziria esse tipo de construção em que o argumento único é codificado como Sujeito em função da marca de concordância número-pessoal. Os demais casos representam todos indícios claros de que o falante **não** trata o argumento posposto ao verbo como o Sujeito legítimo da sentença (Camacho, 2001, p. 226, grifo nosso).

Bagno (2001) discute ainda a suposta “equivalência” entre a voz passiva analítica e a voz passiva sintética, que as gramáticas tradicionais insistem em apresentar:

Não tem nada mais antipedagógico e didaticamente reprovável do que tentar ensinar alguma coisa recorrendo a “truques”, “macetes” e decorebas, em vez de apresentar ao aluno (com clareza e coerência) a natureza do fenômeno a ser analisado. [...] Estou falando aqui, é claro, da bolorenta mania de dizer que *Vendem-se casas* é “equivalente” a *Casas são vendidas* e que, *por essa razão*, o verbo deve ser conjugado no plural. Mas que razão é essa, afinal? Razão nenhuma: somente o apego à tradição e o medo de tentar ver as coisas de um outro ponto de vista! [...] (Bagno, 2001, p. 128)

Como discutimos anteriormente, os gramáticos mais antigos já propunham uma “equivalência”, ou “correspondência semântica”, e isso acabou se tornando uma tradição na gramática brasileira (cf. Martins; Osório, 2010). Said Ali (2001) afirma que, com a intenção de justificar a concordância verbal na “passiva sintética”, os gramáticos de sua época geraram explicações incoerentes como a influência do pronome “on” do francês, que equivaleria ao nosso “a gente”: “Alguns gramáticos querem explicar o nosso vulgarismo *Vende-se casas* pela

influência do pronome *on* francês. Resta saber como explanariam os fenômenos análogos de latim vulgar” (Said Ali, 2001, p. 200).

Said Ali argumenta que, desde o latim vulgar, já ocorria um fenômeno análogo à nossa não concordância do substantivo em posição de objeto direto com o verbo, nas passivas impessoais:

Vem aqui a propósito uma observação interessante feita por E. Löfstedt quanto ao latim vulgar. No manuscrito da *Peregrinatio Aetherae* existe este (*sic*) trecho *Primum aguntur gratiae Deo, et sic fit orationem pro omnibus*. A maior parte dos editores emendaram *fit oratio* como o estava a pedir a gramática. Löfstedt restabelece a lição primitiva e mostra em outros escritores vestígios de que em latim vulgar se praticava a construção das formas passivas impessoais com acusativo objeto. Em Petrónio (nas edições de Bücheler e Fredländer, de acordo com os manuscritos) ocorre *faciatur, si tibi videtur, et triclinia*. Em latim da Idade Média aparece *Matthaeum legitur, psalmos erat ante legendum* (Said Ali, 2001, p. 200).

O autor nos explica que, desde o latim vulgar, já se usava a forma do acusativo (objeto direto) em passivas impessoais e não o nominativo (sujeito). Ou seja, não é uma novidade do português do Brasil manter o verbo no singular, uma vez que entendemos que o que vem depois do verbo é um objeto direto, tal qual se praticava no latim vulgar. É uma herança histórica e não uma falta de compreensão da língua. E, desde essa época do latim vulgar, os gramáticos tentam “emendar” ou “corrigir” os textos com base em uma regra que não funcionava nem naquela época.

A voz passiva sintética pressupõe que o argumento lexical presente no enunciado é sujeito paciente, quando na verdade o que predomina na intuição do falante é que, nesse tipo de construção, esse argumento não é o sujeito, pois o sujeito é indeterminado. Os casos em que ainda são utilizados são os momentos de alto grau de monitoramento de falantes cultos (mesmo assim, na escrita já se tem encontrado a não concordância).

2.4 Revisão da literatura sobre o ensino de voz passiva em contexto de PLA

Mendonça (2015) faz a análise da voz passiva em três livros didáticos de PLA bastante usados, a saber: 1) *Bemvindo!* (Ponce *et.al.*, 2000), 2) *Avenida Brasil 2* (Lima *et. al.*, 1995) e 3) *Novo Avenida Brasil 2* (Lima *et. al.*, 2009). Segundo a autora, a partir dos dados coletados desses materiais, “percebe-se a necessidade de que sejam desenvolvidos materiais mais aprimorados para o ensino da voz passiva em livros didáticos de português para estrangeiros [...]” (Mendonça, 2015, p. 1). Após dez anos da pesquisa dessa autora, nossa pesquisa tem como

uma de suas perguntas: houve inovações ou aprimoramentos nos materiais de ensino de PLA, particularmente sobre o ensino de voz passiva?

Destacamos quatro pesquisas recentes dentro do contexto de ensino de voz passiva em PLA: Mendonça (2015), que faz uma análise da voz passiva em três livros didáticos de PLA no contexto brasileiro; Figueiredo (2020), que relata um estudo de caso de ensino de estruturas passivas no contexto de PLA em Portugal; Gama (2020), que faz um estudo de caso sobre a aprendizagem/aquisição da voz passiva por alunos polacos, também em Portugal; e Mi (2021), que faz uma análise da voz passiva em materiais didáticos utilizados na China no contexto de PLA.

A pesquisa de Mendonça (2015) tem o propósito de verificar como seis livros didáticos (três para português para estrangeiros e três para inglês para brasileiros) tratam a voz passiva. A autora conclui que todos os livros, tanto de inglês para brasileiros quanto de português para estrangeiros, simplificam o trabalho, em nível maior ou menor, a uma análise estrutural da voz passiva, com pouca ou nenhuma discussão sobre aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos: “Nesse contexto, o material didático de ambas as línguas analisado é limitado: apresenta textos, mas restringe o trabalho acerca da voz passiva à exploração de aspectos formais, na grande maioria das vezes, em atividades de cunho estrutural” (Mendonça, 2015, p. 33).

Com relação aos três livros de português para estrangeiros analisados por Mendonça (2015), a autora observa que, em todos eles, existe um enfoque maior para a prática da voz passiva com exercícios estruturais, pouco considerando o uso:

[...] essa obra [*Bem-vindo!*] enfatiza fortemente a diferença entre participípios regulares e irregulares — o que também é feito nas duas edições do livro *Avenida Brasil* —, deixando de lado a abordagem da voz passiva em contextos de uso. Em ambas as edições do livro *Avenida Brasil*, percebe-se que existe a preocupação em mostrar apenas a constituição formal da voz passiva em detrimento da questão do uso, que não é nem sequer mencionada. As atividades propostas visam a oferecer uma prática estrutural do tema e poucas vezes há uma contextualização das atividades: somente quando se trata da voz passiva sintética são apresentados anúncios de classificados, mas não existe um aprofundamento da discussão sobre essa voz verbal (Mendonça, 2015, p. 33).

Além disso, o livro *Bem-vindo!* (Ponce *et.al.*, 2000) parece apresentar uma desorganização na estrutura das atividades propostas e a sua relação com os textos apresentados:

No livro *Bem-vindo*, a apresentação da voz passiva é confusa desde o início: as autoras propõem uma prática da voz passiva com exercícios estruturais antes da introdução do assunto por meio de uma explicação gramatical. Além disso, nos textos que apresentam ocorrências de voz passiva, as autoras destacam as incidências das locuções verbais típicas, mas não as utilizam para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao tema. Assim, apesar de serem apresentados textos, não há, ao longo da unidade, o trabalho contextualizado da voz passiva, restringindo a abordagem a atividades de reprodução da parte formal em tarefas de cunho estrutural (Mendonça, 2015, p. 32).

Com relação à passiva sintética, Mendonça (2015) ressalta a ausência de uma diferenciação entre a passiva sintética e as construções de sujeito indeterminado:

[...] apesar de os autores [das duas edições do livro *Avenida Brasil*] abordarem a correspondência entre a voz passiva analítica e sintética, com o intuito de facilitar a compreensão do aprendiz, eles não discutem a distinção sintática entre essa voz verbal e o sujeito indeterminado, assim como o livro *Bem-vindo* (Mendonça, 2015, p. 33).

Para além das discussões da passiva pronominal ou sintética em português, é interessante o apontamento da autora com relação à modalidade escrita do português, que também deve ser ensinada:

Observa-se, ainda, que a abordagem gramatical [do livro *Bem vindo*] também é problemática, na medida em que as autoras não discutem a distinção entre voz passiva sintética e sujeito indeterminado. Essa ausência de explicação pode levar o aprendiz estrangeiro de português a incorrer em inadequação de uso dessas estruturas em contextos formais escritos (Mendonça, 2015, p. 32-33).

Mi (2021) também faz uma pesquisa sobre a voz passiva em materiais didáticos de português para estrangeiros. O trabalho propõe um estudo do sistema de voz verbal da Língua Portuguesa, com especial foco na voz passiva, e a verificação de como esse sistema é trabalhado em materiais didáticos (manuais e gramáticas) usados no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na China:

[...] este trabalho tem como objetivo estudar o modo como é tratada a voz verbal no ensino da Língua Portuguesa, especificamente a voz passiva, tendo-se optado por esta temática porque pesquisas atuais mostram que, pelo menos em termos de notícias, tecnologia, direito, etc., a voz passiva é bastante usada por falantes nativos (Qu, 2009; Xu, 12008). Por outro lado, pesquisas baseadas em corpus mostram que o domínio dos estudantes chineses sobre a voz verbal é significativamente diferente do dos falantes nativos (Wen, Wang, & Liang, 2005) (Mi, 2021, p. 1).

A pesquisa analisou materiais didáticos de português autorizados na China, e isso é relevante, pois, apesar de as aulas poderem diferir com relação à abordagem dos professores e

das escolas, os materiais didáticos utilizados nas instituições precisam ser autorizados pelo governo:

Na China, professores com estilos de trabalho diversos estão a ensinar Língua Portuguesa, influenciados pelas suas opções didático-pedagógicas e pelas características das próprias instituições em que trabalham. No entanto, todas as escolas universitárias na China são oficialmente obrigadas a utilizar livros didáticos autorizados pelo governo, aos quais se podem acrescentar outros livros de referência sugeridos por cada universidade. Portanto, até certa medida, é possível verificar o que é ensinado e enfatizado nas aulas de Português na China, examinando os exercícios, bem como os textos apresentados nos livros autorizados e noutros recomendados e também usados pelos estudantes durante o seu percurso de aprendizagem desta língua. (Mi, 2021, p. 28).

Mi (2021) faz uma análise de nove desses materiais, sete deles publicados em Portugal e dois publicados na China. Desses materiais, seis introduzem a voz verbal a partir da exploração de um texto, cinco incluem uma seção explicativa da voz verbal, e oito possuem alguma parte com exercícios. Vemos que, nesses materiais, a tentativa de explicação ou de exploração em algum (con)texto se torna menos relevante do que a prática de exercícios. Parece um pouco contraditório tentar exercitar algo que não se conhece muito bem. Dessa forma, os professores precisam de um trabalho extra para o planejamento didático.

Com relação aos exercícios, todos os oito materiais possuem o exercício de transformação da ativa para a passiva. Porém, apenas três materiais também fazem uma associação entre a transformação da voz e conjugação verbal, e um material possui exercício interessante para traduzir do chinês para o português, ao mesmo tempo em que aciona conhecimentos já dominados pelos alunos. Apesar da numerosa quantidade de exercícios, que constituem uma boa prática controlada, Mi (2021) ressalta que não há um enfoque em exercícios de produção textual orientada, para que os alunos consigam acionar as estruturas aprendidas dentro de um contexto:

Porém, é de destacar o pouco relevo que é dado aos exercícios de simulação ou de produção textual orientada, através dos quais os alunos poderiam ser chamados a usar as estruturas de voz passiva em contexto. Acreditamos que esta opção pode condicionar a capacidade futura de os estudantes usarem, de forma autónoma e contextualmente adequada, as estruturas de voz passiva e outras estruturas próximas, como as estruturas de se de sujeito indeterminado (Mi, 2021, p. 68).

É interessante ter uma prática controlada, mas apenas a prática fora de contexto não garante seu uso e seu entendimento. É preciso que os estudantes de língua portuguesa se deparem com os usos da passiva em diferentes contextos. Dessa forma, colocando à prova os

seus conhecimentos, surgem dúvidas e lacunas, que servem de estímulo para novas buscas do saber, compondo o contínuo processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às duas formas de passiva registrada na gramática tradicional (analítica e sintética/pronominal), Mi (2021) relata uma relação desproporcional nos materiais, que dão ênfase à passiva analítica:

Constatou-se, a este nível, alguma desproporção na extensão, detalhe e profundidade da explicação relativa à voz passiva perifrástica [analítica], muito mais presente e minuciosa, e à voz passiva de se, abordada de forma mais superficial. Não há grande enfoque na relação entre estas estruturas e outras, que podem causar confusão aos estudantes, como as estruturas reflexas e recíprocas, ou as estruturas de sujeito indeterminado (Mi, 2021, p. 67).

Pensando que os materiais seguem a gramática tradicional ao fazer a distinção entre as duas passivas (analítica e sintética/pronominal), parece incoerente não as diferenciar apropriadamente, ou ter um enfoque muito maior para a passiva analítica. Além disso, considerando que a passiva pronominal se utilizaria do mesmo recurso que as estruturas reflexivas e recíprocas (pronomes *se*), pareceria pertinente diferenciá-las adequadamente, tanto com exercícios estruturalistas, quanto com exercícios dentro de contexto.

Em suma, Mi (2021) conclui que, nesses materiais, há pouca articulação com os aspectos semântico-lexicais e textuais da voz passiva, bem como pouca presença de elementos que fomentem a relação língua-cultura-sociedade, e sugere que os professores incentivem a busca por materiais autênticos fora da sala de aula:

Assim, e de forma a minorar o impacto da reduzida diversidade de exercícios propostos nos materiais didáticos em uso, da pouca articulação com aspectos semânticos e lexicais e da pouco expressiva presença de elementos que fomentem a relação com as culturas e sociedades de língua, sugere-se que os professores incentivem as suas turmas a explorar materiais autênticos, nomeadamente disponíveis digitalmente, seguindo canais especializados no ensino de PLE e procurando realizar as atividades aí propostas, acompanhando os sites dos meios de comunicação social em Língua Portuguesa, seguindo programas ou séries televisivas em Português (Mi, 2021, p. 68-69).

Outras duas linhas de atuação são sugeridas. A primeira é que se incentive o contraste do português e do chinês; e a segunda é que se trabalhem as especificidades de textos diferentes, que podem ou não se aproveitar da omissão do agente dependendo dos objetivos de cada um desses textos:

Também nos parece relevante que os estudantes possam colocar em contraste o Chinês e o Português, pois se estiverem conscientes das diferenças entre as

línguas, mais facilmente perceberão os objetivos de uso e as estruturas associados à voz passiva nas duas línguas. Finalmente, os alunos devem ser incentivados a atentar nas especificidades de diferentes tipos de textos, de modo a neles identificar as estruturas de voz passiva, uma vez que há textos – técnicos, científicos e jornalísticos, sobretudo – em que a voz passiva, por permitir a omissão do agente, é muito relevante (Mi, 2021, p. 69).

As línguas não são ferramentas totalmente intercambiáveis e carregam semânticas e usos diferentes, alimentando e sendo alimentadas pela cultura do povo que as utiliza. Dessa forma, o contraste entre a língua materna e a língua em aprendizagem seria o ideal, auxiliando o estudante a construir o seu próprio conhecimento de mundo que o cerca. Da mesma maneira, para a construção desse caminho, é importante que haja o contato com a diversidade de textos e contextos em que a passiva é utilizada.

Com relação a pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da voz passiva em sala de aula, encontramos Figueiredo (2020) e Gama (2020) como as mais recentes, e ambas relatam a carência de estudos voltados para a aquisição e aprendizagem da passiva por falantes não nativos de português. Essa carência é algo que pode se refletir na dificuldade de construir um material adequado para as demandas atuais no contexto de PLA, discutida nesta pesquisa.

A pesquisa de Figueiredo (2020) traz um relatório de estágio para a conclusão do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS), da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Nesse estágio, Figueiredo (2020) investiga o tema das estruturas passivas, com enfoque no grupo verbal. Para investigar o tema, foi feito um recolhimento de produções escritas de alunos estrangeiros, visando aferir o grau de convergência com a estrutura-alvo, especialmente no que diz respeito à concordância. A análise dos dados recolhidos incidiu sobre a concordância (em gênero e número) entre a forma participial e o sujeito, a construção do grupo verbal e a escolha do participípio passado adequado.

O autor reconhece as limitações da pesquisa devido à pandemia da COVID-19, pois precisou modificar as atividades para o ambiente *on-line*, e conseguiu autorização de apenas duas alunas para utilizar as produções textuais em sua pesquisa. Apesar da singela investigação, Figueiredo (2020) conclui que a concordância da forma do participípio em gênero e número não apresenta tantos problemas quanto à escolha do participípio adequado para a forma do infinitivo dada:

Adicionalmente às produções que fomos autorizados a apresentar neste relatório, a nossa experiência em relação ao resto dos alunos com que tivemos oportunidade de trabalhar diz-nos que escolher a forma participial (*sic*) adequada que concorde em gênero com o sujeito não é uma área que apresente particulares problemas, especialmente quando comparada com outras questões

como a identificação do particípio que corresponde a uma dada forma infinitiva ou a escolha entre as duas formas participiais de um verbo abundante. Os aprendentes, sabendo o género do sujeito, parecem conseguir fazer corresponder essa informação à forma adequada do particípio (Figueiredo, 2020, p. 28).

De acordo com essas primeiras impressões e análises do autor, a voz passiva parece ser ensinada em um ponto em que os alunos já estão habituados com a concordância de género e número, inerente à língua portuguesa em geral, visto que a concordância em género no particípio não representa um problema significativo. Figueiredo (2020) observa que o maior desafio está na identificação do particípio correspondente ao infinitivo e na escolha entre formas participiais de verbos abundantes. Isso sugere que, mais do que a concordância, a prática pedagógica deve priorizar aspectos da morfologia verbal adequada, mais complexa e marcada no caso da passiva, como já discutimos.

A pesquisa de Gama (2020) tem como objetivo o estudo do processo e consolidação da aprendizagem da voz passiva por aprendizes que têm o polonês (polaco) como língua materna, de diferentes níveis de proficiência, no contexto de português como língua estrangeira (PLE). Para tal, a autora analisou respostas dadas por estes aprendizes a questionários que testaram contextos verbais e argumentais que admitem a voz passiva em português, distinguindo em passivas eventivas, adjetivais resultativas e adjetivais estativas. Além disso, testou também a seleção dos verbos auxiliares utilizados nas passivas em português:

O estudo apresentado tem por base a análise de dados recolhidos a partir de respostas a questionários concebidos para testar diferentes situações verbais e argumentais que podem ou não admitir diátese passiva, considerando a distinção de três tipos de construções passivas (eventivas, adjetivais resultativas e adjetivais estativas) associada à seleção dos verbos auxiliares passivos do português (ser, ficar e estar). Os questionários que serviram como suporte de recolha de dados foram aplicados a aprendentes polacos de português como língua estrangeira (PLE) em contexto instrucional e de não imersão e a falantes nativos estudantes universitários (Gama, 2020, p. 1).

Gama (2020) conclui que muitas das dificuldades apresentadas pelos estudantes polacos são apresentadas também pelo grupo controle de falantes nativos. Isso sugere que uma parte dos problemas de aprendizagem dos aprendizes polacos também se deve às complexidades intrínsecas à voz passiva, apesar de que, em algumas situações de passivas adjetivas resultativas, os problemas de aceitação podem estar relacionados a problemas de transferência de língua:

Na última secção do capítulo 5, comparámos os dados recolhidos junto dos falantes nativos com os dados dos aprendentes polacos. Este tipo de análise

permitiu-nos observar que os falantes nativos e os aprendentes polacos apresentam comportamentos linguísticos e metalinguísticos muito semelhantes: concretamente, muitos dos problemas revelados pelos aprendentes polacos com esta estrutura, observados na aceitação de frases passivas cujas equivalentes ativas que ocorrem com *verbos transitivos estativos* ou *verbos intransitivos indiretos* ou na aceitação de algumas frases passivas adjetivas resultativas com componente agentiva, correspondem às dificuldades reveladas pelos falantes nativos. Isto permite-nos concluir que muitas das dificuldades sentidas pelos informantes polacos provêm de complexidades intrínsecas da voz passiva e que, em casos como a aceitação de algumas frases passivas adjetivas resultativas com componente agentiva, podem ainda estar correlacionadas com fenómenos de transferência (Gama, 2020, p. 73-74).

Percebemos, portanto, a necessidade de se desenvolverem pesquisas dentro da área de aquisição e aprendizagem da voz passiva no contexto de PLA. Tanto a complexidade intrínseca da voz passiva, mais marcada do que a ativa, quanto o possível processo de transferência dependendo da língua materna do estudante, são fatores que precisam ser levados em consideração na construção de um planejamento didático (aula, sequência didática, material didático, ementa de curso *etc.*).

As discussões apresentadas tanto na revisão da literatura quanto ao longo deste capítulo reforçam a relevância de compreender a voz passiva não apenas em seus aspectos formais, mas também em suas dimensões de aquisição e ensino em contexto de PLA. Nesse sentido, apresentamos a seguir um resumo das principais ideias discutidas.

2.5 Resumo do capítulo

Neste capítulo, discutimos a fundamentação teórica utilizada para a análise da voz passiva nos materiais didáticos no contexto de PLA nesta pesquisa. Destacamos que a passiva precisa ser analisada para além da sua marcação morfossintática, considerando também as motivações discursivas, cognitivas e pragmáticas.

Discutimos, primeiramente, os seguintes pressupostos da linguística funcional-tipológica pertinentes à pesquisa: *iconicidade*, *marcação*, *topicalização*, *transitividade*, *discurso*, *figura e fundo*. Em seguida, buscamos na linguística funcional-tipológica a definição prototípica da passiva, caracterizada pela combinação da demissão do agente e da promoção do paciente, quando comparada à sua contraparte ativa, expressando os eventos pela perspectiva do paciente. Também discutimos outros tipos de passiva que fogem do protótipo, como as passivas não promocionais, e as passivas de orações intransitivas.

Em seguida, abordamos especificamente a passiva em língua portuguesa (comumente chamada de *passiva analítica*), bem como a discussão em torno da passiva com *se* (comumente chamada de *passiva sintética* ou *pronominal*), com enfoque para as discussões da variedade do português brasileiro. Muito vem sendo discutido sobre a existência ou não da passiva com *se* na fala espontânea (ou até mesmo na escrita), entretanto, a tradição gramatical ainda recomenda que se mantenha a concordância do verbo com sintagma posposto, ainda considerado o sujeito.

Por fim, discutimos sobre as pesquisas já realizadas sobre a passiva dentro do contexto do ensino de português como língua adicional (PLA). Encontramos um número reduzido de pesquisas e uma lacuna nos estudos desenvolvidos dentro desse contexto. Entre as pesquisas identificadas (Mendonça, 2015; Figueiredo, 2020; Gama, 2020; e Mi, 2021), observam-se limitações tanto nos materiais didáticos quanto nas próprias investigações disponíveis. Os principais achados apontam: ênfase em exercícios estruturais em detrimento de práticas contextualizadas; pouca articulação com aspectos semânticos, textuais e socioculturais; e insuficiente consideração da língua materna do aprendiz. Nesse último achado, os estudos também ressaltam a necessidade de fomentar pesquisas que comparem a voz passiva em português com a língua materna dos aprendizes, a fim de diferenciar as dificuldades intrínsecas ao funcionamento da passiva daquelas decorrentes do contraste entre línguas e, assim, subsidiar práticas pedagógicas mais adequadas.

O panorama discutido neste capítulo constitui a base para a apresentação da metodologia adotada nesta pesquisa, desenvolvida na seção a seguir.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a voz passiva é apresentada em materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional (PLA), fazendo um contraste com o que a literatura da linguística funcional-tipológica trata sobre a passiva. Para tanto, este capítulo pretende abordar a metodologia utilizada para a análise dos materiais didáticos.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na seção 3.1, Pesquisa qualitativa, justificamos a escolha metodológica pelo método qualitativo. Na seção 3.2, Ensino de língua adicional, situamos esta pesquisa dentro do campo do ensino de línguas, traçando um breve panorama histórico e justificando o uso do termo PLA. Também nessa seção, buscamos explorar o que os documentos oficiais de instituições que promovem o ensino de português como língua adicional abordam sobre a voz passiva. Na seção 3.3, *Corpora*, apresentamos a definição de materiais didáticos utilizada na pesquisa, bem como os materiais escolhidos. Na seção 3.4, Roteiro de análise dos materiais didáticos, delimitamos os dados e análises que procuramos em cada material. Finalizamos com a seção 3.5, Resumo do capítulo.

3.1 Pesquisa qualitativa

Para esta pesquisa, adotamos o método qualitativo de geração de dados, nos termos de Flick (2009), pois priorizamos uma análise interpretativa e aprofundada dos fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa baseia-se em um entendimento específico do seu objeto, e os métodos não devem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e da questão em estudo. Em outras palavras, “Eles [os métodos qualitativos] estão especificamente encaixados no processo de pesquisa e são mais bem compreendidos e definidos a partir de uma perspectiva orientada ao processo” (Flick, 2009, p. 13).

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica criteriosa sobre o tema, como podemos encontrar no capítulo 2. Buscamos na literatura linguística funcional-tipológica uma conceituação científica de voz passiva, identificando conceito, tipos, características e funções. Discutimos também como os linguistas abordam especificamente sobre a voz passiva analítica e sintética/pronominal na língua portuguesa do Brasil. Em seguida, discutimos como a literatura científica tem abordado o ensino específico de PLA, tratando também do ensino de voz passiva. Dessa forma, aprofundamos na dissertação o que já foi encontrado sobre esse tema no projeto final da graduação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua.

Em seguida, fazemos uma análise crítica sobre a abordagem de ensino da voz passiva presente em diferentes materiais didáticos. Para tanto, fizemos um levantamento dos principais materiais disponíveis para uso de professores e alunos, incluindo livros didáticos específicos para o contexto de PLA, *sites* voltados para o contexto de PLA e canais do *YouTube* de ensino de PLA, tanto no mercado comercial quanto em universidades e centros de ensino de língua do Brasil e estrangeiros, que serão retomados na seção 3.3.

A nossa hipótese era que os materiais didáticos usados atualmente no contexto de PLA não abordam toda a complexidade envolvendo a voz passiva, ou pior, abordam-na como simplesmente “o inverso” ou “o sinônimo” da voz ativa, como já observamos em alguns livros didáticos na pesquisa de Mendonça (2015). Partimos, então, do objeto de pesquisa para a delimitação da metodologia de análise (Flick, 2009) e, levando em consideração o contexto descrito, decidimos explorar de cada material de ensino os seguintes tópicos, que serão retomados na seção 3.4:

- a) público-alvo;
- b) tipo de abordagem das atividades;
- c) conceito de voz passiva;
- d) tipos de voz passiva;
- e) lacunas, erros e/ou avanços; e
- f) implicações para o ensino-aprendizagem.

Ao final da pesquisa, faremos uma síntese contrastiva entre o que a ciência linguística funcional-tipológica descreve e explica sobre a voz passiva, o que abordam os linguistas sobre a voz passiva no PB e o que os materiais de ensino de PLA abordam sobre esse tema.

Uma vez definida a abordagem metodológica da pesquisa e delineado o objeto de estudo (os livros didáticos voltados ao ensino de voz passiva em PLA), entendemos que seja necessário contextualizar tais materiais dentro da perspectiva histórica do ensino de línguas não primeiras. A seção a seguir apresenta um panorama das teorias e abordagens de ensino de línguas, com o intuito de compreender de que modo determinadas concepções de língua e aprendizagem influenciam as práticas pedagógicas e, por consequência, a elaboração dos livros didáticos analisados nesta pesquisa.

3.2 Ensino de língua adicional

O ensino de línguas passou por vários momentos, dependendo do que se tinha como conceito de língua e de aprendizagem. Com o ensino de línguas não primeiras não foi diferente.

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade (Leffa, 2016, p. 22).

Diversos métodos, técnicas, teorias e abordagens foram desenvolvidos ao longo da história, como podemos conferir no trabalho de Paiva (2014). A autora reúne teorias, hipóteses e modelos de aquisição, incluindo a teoria behaviorista-estrutural, modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão, modelo da aculturação, modelo da gramática universal, modelo conexcionista, hipótese da interação, hipótese do *output* ou da lingualização, teoria sociocultural e, por fim, aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. Cada uma dessas teorias surgiu de acordo com as necessidades, ideologias e pesquisas de cada época.

Segundo Leffa (2016), podemos separar as principais abordagens de ensino de línguas, tanto do ponto de vista diacrônico quanto sincrônico, em: Abordagem da Gramática e Tradução, Abordagem Direta (Método Direto), Abordagem para Leitura (Método da Leitura), Abordagem Audiolingual, Período de transição, Abordagem Comunicativa e, por fim, Pós-método. Atualmente, diferencia-se a terminologia *abordagem* de *método*, sendo esta mais específica e aquela mais geral:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (Leffa, 2016, p. 21-22).

A Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), tradicionalmente chamada por “método”, surgiu pelo interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento, e consiste no ensino da segunda língua (língua adicional) através da primeira (língua materna) (Leffa, 2016, p. 23).

Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (Leffa, 2016, p. 23).

A Abordagem Direta (AD), tradicionalmente conhecida como Método Direto, surgiu como uma reação à AGT, no início do século XVI. Tem como premissa a ideia de que a língua adicional se aprende única e exclusivamente por meio da língua adicional:

O princípio fundamental da AD é de que a L2 [segunda língua] se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua” (Leffa, 2016, p. 25).

Enquanto a AGT tinha como foco a leitura dos clássicos, a AD tinha como ênfase a língua oral:

O uso de diálogos situacionais (Ex.: “no banco”, “fazendo compras” etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas (Leffa, 2016, p. 25).

Nos Estados Unidos da América, a AD não ganhou apoio oficial do país, que defendia que o ensino de línguas nas escolas secundárias deveria ser essencialmente prático, sendo, portanto, voltado para o desenvolvimento da língua escrita:

Um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a “Comissão dos Doze”, composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto (Leffa, 2016, p. 26).

Logo após, foi feito um estudo comparativo entre AD e AGT, uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, o *Modern Foreign Language Studies* (MFLS). Foram envolvidos 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras dos Estados Unidos e Canadá entre 1923 e 1927. Segundo Leffa (2016, p. 27), a partir dessa pesquisa foi proposta a Abordagem para Leitura

(AL), uma combinação da ênfase na língua escrita da AGT e do princípio de exposição direta à língua da AD.

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível (Leffa, 2016, p. 27).

Apesar de duras críticas, a AL expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos de 1930 até o final da Segunda Guerra Mundial. A resposta à AL foi a Abordagem Audiolingual (AAL), que surge durante a Segunda Guerra pela necessidade de produzir rapidamente falantes fluentes em várias línguas para o exército estadunidense (Leffa, 2016, p. 29). Nessa época, o behaviorismo de Skinner estava em alta, e foi uma das bases teóricas para o método.

O método usado pelo exército trouxe uma reestruturação da Abordagem Direta (AD), mas fez tanto sucesso que foi refinado para o que chamamos hoje de Abordagem Audiolingual (AAL), composto por cinco premissas principais que dominaram o ensino de línguas por muitos anos (Leffa, 2016, p. 30-31): i) Língua é fala, não escrita; ii) Língua é um conjunto de hábitos; iii) Ensine a língua não sobre a língua; iv) A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer; v) As línguas são diferentes.

A primeira premissa da AAL, *Língua é fala, não escrita*, estabelece a ênfase da abordagem na língua oral em detrimento da escrita, ou seja, tudo que não fosse fala, não era língua. “Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala” (Leffa, 2016, p. 30). Essa premissa implica o ensino da escuta e da fala antes da leitura e da escrita, e se apoia na ideia de que a aquisição-aprendizagem em língua materna também ocorre nessa ordem.

A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual (Leffa, 2016, p. 30).

A segunda premissa da AAL, *Língua é um conjunto de hábitos*, se apoia no behaviorismo em alta da época, estabelecendo a língua como um hábito adquirido pelo processo de estímulo e resposta. Os erros eram abominados, pois acreditava-se que o aluno poderia

internalizar/aprender os próprios erros. Por isso, o ensino era feito por meio de muita repetição, a pequenos passos.

No audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a superaprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta; menos do que isso não era aprendizagem (Leffa, 2016, p. 30-31).

A terceira premissa da AAL, *Ensine a língua não sobre a língua*, estabelece que a aprendizagem da língua se dá por meio da prática, não por explicações metalinguísticas. “A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua” (Leffa, 2016, p. 31).

A quarta premissa da AAL, *A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer*, enfatiza algo que discutimos até hoje: muito do que a gramática normativa apresenta como errado é, na verdade, utilizado sistematicamente pelos falantes. Por isso, a AAL utilizava os termos aceitável e não aceitável no lugar de certo e errado. Por exemplo, “em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão ‘vi ele’ em vez do tradicionalmente correto ‘vi-o’” (Leffa, 2016, p. 31).

No entanto, embora a quarta premissa sugira uma abertura à variação linguística do nativo, existe uma tensão dessa premissa inerente à AAL quando confrontada com a segunda premissa. Como observamos, a liberdade concedida ao modelo nativo (quarta premissa) não se estende ao aprendiz (segunda premissa). Isso ocorre porque, sob o viés behaviorista, a variação no desempenho do aluno era interpretada não como uma escolha sociolinguística, mas como uma falha na consolidação do hábito.

Por fim, a quinta premissa da AAL, *As línguas são diferentes*, estabelece a visão de que é primordial uma análise contrastiva das línguas materna e adicional. Como discutimos anteriormente, a noção de erro do aluno era abominada, por isso, o contraste entre as línguas permitiria a previsão de uma série de erros antes que os alunos os cometessem, evitando o risco de aprendizagem desses erros.

Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna (Leffa, 2016, p. 31).

Como percebemos, muitas dessas premissas se encontram ainda no senso comum de aprendizes de línguas, e não necessariamente são boas ou ruins. Uma abordagem não precisa necessariamente ser melhor que outra, mas precisamos estar cientes de suas vantagens e desvantagens para cada contexto de ensino-aprendizagem.

As críticas à AAL surgiram nas décadas de 60 e 70, de ordem teórica e prática:

A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua e outra (Leffa, 2016, p. 32).

Além disso, os alunos pareciam permanecer com o mesmo problema de aprendizes dos métodos anteriores, que, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que foi aprendido em sala de aula. Apesar dos problemas e das críticas, dessa vez não havia uma nova abordagem tida como melhor para substituir a AAL:

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os linguistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas (Leffa, 2016, p. 33).

No período de transição entre a AAL e a Abordagem Comunicativa (AC), surgiram diversas tentativas pouco convencionais de ensino de línguas, dentre elas, Leffa (2016, p. 33-35) destaca: Sugestologia de Lozanov, Método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento, Método silencioso de Gattegno, Método de Asher – Resposta física Total, e Abordagem Natural.

Foi a partir dos estudos de semântica e de sociolinguística, com ênfase nos estudos do discurso, que se desenvolveu a Abordagem Comunicativa (AC):

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua (Leffa, 2016, p. 36).

Assim, teve início uma busca pelo ensino por meio das noções e funções da língua, e diversas taxionomias surgiram e, inclusive, influenciaram a elaboração de materiais didáticos:

O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC. Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias” etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática, mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes linguísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral (Leffa, 2016, p. 36-37).

Apesar das diversas vantagens da AC e do entusiasmo dos pesquisadores, essa abordagem ainda carrega alguns problemas:

Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartimentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem (Leffa, 2016, p. 39).

O termo “pós-método” surge num momento de reflexão dos nossos papéis em sociedade. Não existe mais um caminho único e perfeito para o ensino e aprendizagem de línguas, mas uma adequação a cada contexto e realidade.

Numa época em que predomina o prefixo “pós” (pós-graduação, pós-modernidade, pós-humano) seria de se esperar que esse prefixo chegasse também ao ensino de línguas, o que realmente aconteceu com a cunhagem do termo “pós-método”, proposto e desenvolvido por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b). Há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: (1) a busca da autonomia do professor, (2), a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica (Leffa, 2016, p. 40).

No primeiro aspecto do pós-método, o professor é visto com muito mais autonomia, podendo e devendo guiar suas ações não apenas pelas teorias, mas pelas próprias práticas pedagógicas. É o professor quem conhece melhor a própria realidade, não um livro impresso em larga escala para todo o país, ou um teórico que escreve de acordo com as próprias realidades.

Durante o longo período da história de línguas, o professor sempre esteve submisso ao que determinavam os teóricos da área; agora, pela primeira vez, cria-se uma situação nova, em que ele tem a possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica (Leffa, 2016, p. 40).

Com relação à aprendizagem baseada em projetos e tarefas, consiste numa ruptura no modelo de aprendizagem passiva. O aluno é agora responsável por sua própria aprendizagem, não mais um receptor de conhecimento, devendo, portanto, “aprender fazendo”, utilizando as tarefas propostas pelo professor para se envolver com os colegas e a comunidade, não apenas

dentro de sala de aula, mas também fora dela (Leffa, 2016, p. 40). As tecnologias, principalmente a *internet*, ajudaram bastante o desenvolvimento desse aspecto. Os insumos na língua adicional, agora, podem vir de diversos lugares de fácil acesso, não se limitando aos fornecidos em sala de aula. Os professores também conseguem utilizar isso ao seu favor, na medida em que podem pedir para os alunos pesquisarem e serem mais ativos com muito mais facilidade.

Por fim, a pedagogia crítica traz a reflexão de uso da língua como algo além do domínio de uma habilidade individual, mas um instrumento coletivo de mudança e de exercício da cidadania. Até então, sempre se ensinava e aprendia a língua olhando para o indivíduo. Mesmo na AC, a língua é vista por meio de funções comunicativas, ou seja, como ela pode ser utilizada para comunicar. Porém, o pós-método traz uma noção de interação, não apenas de transmissão do código, mas de construção de saberes.

A língua é um instrumento de poder na nossa relação com o outro; por meio dela podemos ser mentalmente colonizados e manipulados, mas podemos também, junto com o outro, tentar construir um mundo melhor, mais fraternal e solidário (PENNYCOOK, 1994, 1995; COX & ASSIS-PETERSON, 2001) (Leffa, 2016, p. 41).

Como podemos perceber, algumas abordagens foram sugeridas e aprimoradas juntamente com o surgimento de novas tecnologias no mundo. A Abordagem da Gramática Tradicional só ganhou força pela possibilidade de se estudar a escrita grega e latina, enquanto a Abordagem Audiolingual foi facilitada pela tecnologia de gravação de áudios e suas constantes repetições. Não podemos, portanto, ignorar os avanços da tecnologia, cada vez mais rápidos e presentes em nossas vidas. Retomaremos as discussões sobre o uso da tecnologia no contexto do ensino de língua adicional na seção 3.3.1.

Após discutirmos as principais abordagens que guiaram o ensino de línguas ao longo da história, voltaremos o olhar para um aspecto conceitual igualmente relevante: a terminologia utilizada nesta pesquisa para se referir a essas línguas não primeiras. Nesse sentido, escolhemos o termo *língua adicional* e discutimos as implicações teóricas, pedagógicas e ideológicas em volta da escolha dessa escolha, e que impactam as práticas de ensino e a elaboração de materiais didáticos.

3.2.1 *O termo Língua Adicional*

Um outro lado da discussão é com relação ao termo que seria mais bem utilizado para englobar o ensino de português como língua não primeira. Muitos termos têm sido utilizados para se referir a essa “outra” língua, mas, em uma perspectiva global e intercultural, o termo “língua adicional” parece se encaixar melhor.

Historicamente, os termos “língua estrangeira” (LE) e “segunda língua” (L2) são muito utilizados para se referir às línguas não primeiras, dependendo do lugar em que ocorre essa aprendizagem/aquisição. Porém, nem sempre há um consenso com relação à distinção desses termos: “Os critérios, em síntese, ora se alternam em objetivos, como ambiente de imersão e de não-imersão, funcionalidade da língua, ora em subjetivos, pois evidencia a perspectiva do sujeito” (Lôpo Ramos, 2021, p. 243).

Além da imprecisão conceitual na distinção dos termos, a própria nomenclatura merece ser questionada. No caso de comunidades ou situações multilíngues, o uso do termo “segunda língua” não parece apropriado, devido à noção escalar de sequência de aprendizagem que pode ser inferida (primeira, segunda, terceira, quarta língua). No contexto de ensino de português como L2 no Brasil para comunidades indígenas, a L2 pode não ser, necessariamente, a segunda língua a ser aprendida pelo aluno, por exemplo.

A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira (Leffa; Irala, 2014, p. 31).

O termo “língua estrangeira” também se torna inadequado, na medida que pode carregar conotações negativas de colonialismo, de “estranho” ou “estranhamento”, o que é considerado inadequado em um cenário global de intensa mobilidade e busca por relações mais respeitadas entre culturas.

Não cabe mais tratar do “outro”, como estrangeiro, estranho, “externo”, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todo os casos, vendo-o humanamente como par. Essa mudança influencia sobremaneira como enxergamos e lidamos com a língua, que, por razões diversas, queremos aprender ou ensinar. Qualquer uma dessas ações deve supor respeito na busca pela eliminação dos estereótipos que atribuímos à língua, à cultura daqueles que precisam ou querem se situar no novo local (Lôpo Ramos, 2021, p. 250).

Além disso, em sociedades multilíngues existem várias dificuldades, como em identificar qual língua realmente seria a segunda língua dentre várias, ou como definir uma língua de um país “estrangeiro”, mas que também é sua (Leffa; Irala, 2014).

Na perspectiva de Lôpo Ramos (2021, p. 263), o termo “língua adicional” pode ser visto como um hiperônimo, ou um conceito “guarda-chuva”, pois em muitas situações a terminologia tradicional “não atende satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno”. Critérios como “distância geográfica” não cabem mais na escolha de uma nomenclatura, já que, “no mundo conectado de hoje, [...] podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho” (Leffa; Irala, 2014, p. 32).

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (Leffa; Irala, 2014, p. 32-33).

Em suma, a complexidade crescente do multilinguismo e das interações globais revela que as terminologias “L2” e “LE” são insuficientes, imprecisas e, por vezes, ideologicamente marcadas. Tornaram-se incapazes de abarcar a multiplicidade de contextos e as perspectivas sociocognitivas envolvidas na aquisição e aprendizagem de línguas não-primeiras. Dessa forma, escolhemos utilizar o termo “Português como Língua Adicional” (PLA) para esta pesquisa, por entendermos ser um termo que atende satisfatoriamente aos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Uma vez esclarecida a escolha da terminologia adotada nesta pesquisa, nos voltamos a seguir para analisar os documentos oficiais que oferecem algum tipo de parâmetro para o ensino e a avaliação de PLA. Examinamos as diretrizes e orientações de instituições que desempenham um papel central na promoção e/ou certificação da língua portuguesa no cenário internacional.

3.3 Documentos oficiais de suporte e avaliação da língua portuguesa

No âmbito da revisão sobre o ensino de voz passiva em contexto de PLA, buscamos verificar as possíveis recomendações de instituições que promovem a língua portuguesa, a saber: Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e Celpe-Bras. O Instituto Camões (Portugal) e o Instituto Guimarães Rosa (Brasil) acabam se tornando fonte de referência, por promoverem

o ensino da língua portuguesa e da cultura de seus respectivos países. Já o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é o exame brasileiro oficial para os estrangeiros provarem proficiência em língua portuguesa no Brasil; portanto, se torna referência de avaliação no Brasil. Por isso, procuramos verificar de que maneira essas instituições¹⁹ promovem e avaliam o uso da voz passiva no contexto de PLA.

3.3.1 Instituto Camões

O Instituto Camões, oficialmente chamado Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., é uma instituição pública portuguesa responsável pela promoção da língua portuguesa e da cultura lusófona no mundo. Ligado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, o Instituto atua em diversas áreas, como ensino do português como língua estrangeira - PLE (terminologia usada por ele), apoio à formação de professores, cooperação internacional e difusão da literatura e das artes dos países de língua portuguesa. Com centros culturais e parcerias em vários continentes, o Instituto Camões desempenha um papel fundamental na valorização e expansão da presença da língua portuguesa no cenário global.

O Camões, I. P. criou o Referencial Camões PLE em forma de *e-book*, um documento didático para ser usado por profissionais da área de ensino de português como língua estrangeira, tanto dentro da própria rede de ensino quanto fora. É importante notar que esse documento foi elaborado de acordo com as recomendações europeias para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas estrangeiras, estabelecidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Dessa forma, propõe-se a ser um ponto de partida para composição de cursos, materiais didáticos e afins:

Elaborado por uma equipa coordenada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., de acordo com as recomendações europeias para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas estrangeiras, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) do Conselho da Europa (2001), apresenta, para a língua portuguesa, (i) descritores dos seis níveis comuns de referência (do A1 ao C2) e (ii) inventários de conteúdos, organizados em três componentes do uso comunicativo da língua: componente pragmática, componente nocional e componente linguística (Camões, 2017, p. 7).

¹⁹ Apresentamos essas instâncias na seguinte ordem: Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e exame Celpe-Bras. Essa sequência foi escolhida porque partimos da instituição mais antiga e com maior poder global de difusão da língua (o Camões), passamos para o cenário brasileiro, que está se reestruturando agora (o IGR), e terminamos com a ferramenta prática que avalia tudo isso no Brasil (o Celpe-Bras).

Como mencionado acima, o QECR, em que se baseia o Referencial Camões PLE, entende a competência comunicativa em língua compreendendo três componentes: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas (Camões, 2017, p. 30). É no mínimo curioso que haja uma separação entre competências linguística, sociolinguística e pragmática, pois todas deveriam estar inter-relacionadas dentro do campo da linguística. Apesar disso, há o entendimento de que todos esses conhecimentos precisam ser unificados:

Tendo em conta a abordagem do QECR relativamente à aprendizagem de línguas não maternas, *a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa* (Conselho da Europa 2001, p. 13). No entanto, o objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras não é apenas obter um nível de mestria como falante de uma ou mais LE, de modo isolado e estanque, mas sim *o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas* (Conselho da Europa 2001, p. 24), construindo-se uma competência comunicativa plurilingue (*sic*) que convoque todos os conhecimentos, incluindo o conhecimento do mundo, todas as capacidades individuais e toda a experiência dos aprendentes proveniente do conhecimento e uso de línguas estrangeiras (Conselho da Europa 2001, pp. 23-25) (Camões, 2017, p. 21, grifos no original).

Segundo o Referencial Camões PLE (Camões, 2017, p. 30), a componente linguística da competência comunicativa se relaciona com o conhecimento do sistema da língua, incluindo léxico, gramática, semântica, fonologia, ortografia e ortoépia. A componente sociolinguística ou nocional se relaciona com o conhecimento das normas sociais de uso da língua, incluindo marcadores linguísticos de relações sociais, regras de delicadeza e polidez, expressões populares, dialetos e sotaques, entre outros. Por fim, a componente pragmática se refere ao uso funcional dos recursos linguísticos, no que diz respeito ao domínio do discurso. Apesar de ter sido mencionada a união dessas capacidades como objetivo no processo de aprendizagem de línguas adicionais, essa divisão, mesmo que didática, reforça uma visão artificialmente compartimentada da linguagem, que não corresponde à forma como o uso linguístico realmente acontece em contextos comunicativos autênticos.

Cada uma das três componentes da competência comunicativa possui inventários de conteúdos propostos para serem tratados ao longo dos seis níveis do QECR. Na componente pragmática, integram-se o inventário de funções e o inventário de gêneros textuais. Na componente nocional, integram-se o inventário de noções gerais e o inventário de noções específicas. Por fim, na componente linguística, integra-se o inventário de gramática. O objetivo é mapear as habilidades esperadas do aprendiz a cada nível de proficiência:

Pretende-se, desta forma, evidenciar aquilo que se espera que o sujeito em aprendizagem consiga fazer nos diferentes níveis de proficiência, no que diz respeito ao uso da língua para a realização de diferentes atividades linguísticas, em contextos e situações de comunicação diversificados (Camões, 2017, p. 7).

Dessas três componentes da competência comunicativa, vamos ter de observar apenas a competência linguística para avaliar a voz passiva de acordo com o Referencial Camões PLE (Camões, 2017), porque não há nenhuma menção da passiva nas competências sociolinguística ou pragmática. A competência linguística engloba seis outras competências, *lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica* (Camões, 2017, p. 91), mas, no Referencial, o enfoque é para a competência gramatical, por meio de um inventário gramatical que integra a parte destinada à competência linguística.

O inventário gramatical do Referencial se divide em duas partes, *Palavra e Frase*, levando em consideração as orientações do QECR para os domínios essenciais da gramática, da morfologia e da sintaxe. A primeira parte, *Palavra*, divide-se em nove categorias: 1. Nomes; 2. Adjetivos; 3. Verbos; 4. Advérbios e locuções adverbiais; 5. Pronomes; 6. Determinantes; 7. Quantificadores; 8. Preposições e locuções prepositivas e 9. Conjunções e locuções conjuncionais. A segunda parte, *Frase*, divide-se em cinco categorias: 1. Constituintes da frase; 2. Relações entre constituintes; 3. Tipos de frase; 4. Polaridade da frase e 5. Relações entre frases. A passiva se encontra descrita na categoria 3 (tipos de frases), na subcategoria 3.4 - Frase ativa e frase passiva, ou seja, ocupa um espaço aparente de apenas tipificação de frases.

Entretanto, no *e-book* do Referencial Camões PLE (Camões, 2017), não fica claro em qual momento é recomendado que se apresente a passiva aos estudantes, sendo necessário consultar os detalhes no site do instituto: “Na versão impressa do Referencial Camões PLE, optou-se por apresentar apenas uma parte de cada um dos inventários, a título ilustrativo. Os inventários completos são disponibilizados, para consulta, em interface eletrónico (*sic*) pesquisável” (Camões, 2017, p. 10).

O Instituto Camões também criou os Programas EPE (Ensino Português no Estrangeiro), de nível A1, A2, B1, B2 e C1. Esses programas são disponibilizados no site do Camões, I.P., em formato de *e-book*, divididos em três públicos-alvo: professores, encarregados de educação e alunos. Os Programas EPE para encarregados de educação e para alunos são voltados para o público de aprendizes infantis, enquanto o programa para professores não faz essa delimitação:

De entre a heterogeneidade que caracteriza o universo de aplicação destes programas, importante é referir a diversidade de perfis linguísticos dos alunos do EPE [Ensino

Português no Estrangeiro], à qual estes programas pretendem dar resposta, de modo a serem um instrumento útil para a gestão, quer programática quer pedagógica e didática, que o professor terá de fazer, de acordo com as especificidades do(s) seu(s) público(s)-alvo (Camões, 2012a, 2012b, 2012c, p. 4).

Analizamos os Programas EPE voltados aos professores, por serem mais amplos e mais descritivos. Como verificamos a menção da passiva apenas nos programas de nível A2 (Camões, 2012a), B1 (Camões, 2012b) e B2 (Camões, 2012c), nos limitamos a analisar esses três materiais. Nesses programas, encontra-se a seguinte divisão:

Para cada nível, são apresentadas as competências gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para as competências nucleares da compreensão / produção / interação do modo oral e do modo escrito, numa perspectiva (*sic*) progressiva de nível para nível (Camões, 2012a; 2012b; 2012c, p. 4).

Os programas também ressaltam a abordagem comunicativa na sua estruturação:

O modo como se estruturam as diferentes competências, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos decorre de uma ancoragem metodológica que privilegia a abordagem por competências comunicativas e, como tal, a ancoragem no contexto de comunicação é determinante para o processo de ensino e aprendizagem (Camões, 2012a; 2012b; 2012c, p. 6).

O objetivo desses documentos é ser um suporte para que cada professor consiga adaptar essas referências ao seu próprio contexto de ensino:

De acordo com a diversidade de contextos do EPE, bem como dos perfis linguísticos e culturais dos alunos, os programas que agora se apresentam pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas (Camões, 2012a; 2012b; 2012c, p. 4).

Entendemos, portanto, que esses materiais se tornam uma grande referência na área, na medida em que se propõem a ser uma base para a montagem de cursos e aulas, oferecendo suporte teórico e o nome de peso do Instituto Camões.

Os documentos estão divididos em: *Introdução, Metodologia, Avaliação, Competências Gerais, Temas, Competências Linguísticas e Comunicativas/ Referencial de Textos, Conhecimento da Língua, Biblioteca de Turma, Documentos Orientadores e Bibliografia*.

No nível A2 (Camões, 2012a), há uma única menção à passiva, dentro da seção *Competências Linguísticas e Comunicativas/ Referencial de Textos*. Essa seção se subdivide em três: *Compreensão, produção e interação oral; Leitura; Escrita*. A passiva se encontra como

parte da competência de Leitura, em *Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas*, na *Estrutura expositiva (textos muito curtos, com imagens): Percepção(sic) de características linguísticas: Uso da 3ª pessoa do singular; **Uso da voz passiva***. Ou seja, no nível A2 (Utilizador Elementar), espera-se que os alunos apenas *percebam* o uso da voz passiva na leitura de textos expositivos.

No nível seguinte, o nível B1 (Camões, 2012b) inclui três menções à passiva. A primeira fica dentro da seção *Competências Linguísticas e Comunicativas/ Referencial de Textos* nas mesmas subseções do nível anterior: *Leitura > Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas > Estrutura expositiva > Percepção de características linguísticas > **Uso da voz passiva***. As outras duas menções ficam dentro da seção *Conhecimento da Língua*, uma na subseção *Flexão: nominal, adjetival e verbal*, e outra na subseção *A frase: constituintes frásicos*. Quanto à flexão, espera-se que o aluno consiga *Reconhecer e / ou distinguir > Verbos > Auxiliares de > Passiva*. Quanto à frase, *Processos sintáticos: concordâncias básicas dos grupos; elipse; **transformação da ativa / passiva***.

Espera-se, portanto, que, no nível B1 (Utilizador Independente), haja um conhecimento a mais, que vai além de *perceber* o uso da passiva em textos expositivos (agora sem a ressalva de serem textos muito curtos e com imagens). Agora, espera-se que o aluno também tenha o *conhecimento da língua* com relação ao *processo sintático de transformação da ativa / passiva*, e com relação à *flexão verbal de auxiliares de passiva*. Mas será que o conhecimento da língua, especialmente com relação à passiva, deveria se restringir apenas a questões formais de transformação, de natureza apenas morfosintática? A discussão pragmática e discursiva em torno da passiva parece ser sugerida de maneira muito tímida, apenas com a percepção do seu uso em textos expositivos. Será que um professor conseguiria, de fato, incluir discussões mais profundas em suas aulas apenas com essas recomendações?

Por fim, no documento do nível seguinte, nível B2 (Camões, 2012c), verificamos apenas duas menções à passiva. A primeira, novamente, em *Competências Linguísticas e Comunicativas/ Referencial de Textos*, nas mesmas subseções do nível anterior: *Leitura > Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas > Estrutura expositiva > Percepção de características linguísticas > **Uso da voz passiva***. Aqui se encontra novamente o termo “uso”, o que pode indicar a necessidade de explorar as questões pragmáticas e discursivas da passiva. A segunda menção fala novamente em “transformação”: *Conhecimento da Língua > A frase: constituintes frásicos > Processos sintáticos: concordâncias básicas dos grupos; elipse; **transformação da ativa / passiva***.

Há uma redução de menções do nível B1 para o B2 (ambos caracterizados como Utilizador Independente pelo QECR), reduzindo a importância da passiva na estruturação de cursos e aulas. Verificamos também que, no documento referente ao nível mais avançado descrito pelo Instituto Camões (nível C1, Utilizador Proficiente), não há nenhuma menção à passiva. Vale ressaltar que os referenciais sempre recomendam retomar e consolidar os conteúdos dos níveis anteriores. Mas será que apenas isso é suficiente para um aluno de nível C1 se tornar, de fato um *utilizador proficiente*? A voz passiva não parece ter seu papel de importância nos referenciais, mesmo com toda a complexidade semântico-pragmática-discursiva, que discutimos nos capítulos anteriores. Isso dificulta também a percepção dos próprios professores, educadores e profissionais relacionados à área.

Além do Instituto Camões, em Portugal, outra instituição de destaque na promoção da língua portuguesa é o Instituto Guimarães Rosa, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, no Brasil. A seguir, analisamos os documentos por ele produzidos, com o intuito de verificar como a voz passiva é contemplada nesse contexto.

3.3.2 Instituto Guimarães Rosa

O Instituto Guimarães Rosa (IGR) representa a unidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE) encarregada da diplomacia cultural brasileira. Criado pelo Decreto nº 11.024, de 31 de março de 2022, o IGR substituiu o Departamento Cultural e Educacional (DCED), consolidando uma trajetória institucional que remonta a mais de 60 anos de atuação do MRE na área cultural, com marcos importantes como a Divisão Cultural do Itamaraty em 1946 e o Departamento Cultural e de Informações em 1961. A decisão de estabelecer um instituto dedicado à cultura, embora um plano antigo, foi impulsionada no contexto das comemorações do Bicentenário da Independência em 2022 (Brasil, 2025).

Em sua estrutura, o IGR possui nível de departamento na Secretaria de Estado das Relações Exteriores, subordinando-se à Secretaria de Promoção Comercial, Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura (SECIC) e sendo chefiado por um(a) diretor(a) (Brasil, 2025). Suas quatro divisões são: Divisão de Ações de Promoção da Cultura Brasileira (DCULT), Divisão de Assuntos Multilaterais Culturais (DAMC), Divisão de Cooperação Educacional (DCE) e Divisão de Língua Portuguesa (DLP). As competências do IGR listadas no decreto são:

- I - propor diretrizes e executar ações e programas de política externa referentes à cultura, à educação e à **promoção da língua portuguesa**, em coordenação com as outras unidades da Secretaria de Estado das Relações Exteriores e com os demais órgãos e entidades competentes;
- II - negociar e acompanhar a implementação de acordos referentes à cultura, à educação e à **promoção da língua portuguesa**;
- III - gerenciar a rede do Instituto Guimarães Rosa no exterior, em coordenação com as demais unidades responsáveis; e
- IV - coordenar a participação do Governo brasileiro em organismos e reuniões internacionais referentes à cultura, à educação e à **promoção da língua portuguesa** (Brasil, 2025, grifos nossos).

Como percebemos, o IGR é um instituto brasileiro que tem como uma das principais responsabilidades planejar e executar ações de promoção da língua portuguesa no exterior. São 24 unidades físicas, 6 Núcleos de Estudos Brasileiros e 40 leitorados no exterior gerenciados pela sede do IGR em Brasília (Brasil, 2025).

Como parte de suas atribuições voltadas à promoção da vertente brasileira da língua portuguesa no exterior, as unidades do IGR promovem atividades para comunidades brasileiras residentes em outros países, como cursos de Português como língua de herança para expatriados. Também oferecem cursos de língua portuguesa para estrangeiros e aplicam o exame CELPE-Bras, destinado à comprovação da proficiência no idioma português do Brasil. Além disso, as unidades do IGR oferecem cursos de dança, música, culinária e artes plásticas, entre outras atividades ligadas à promoção da cultura brasileira (Brasil, 2025).

Observamos que o IGR atua atendendo tanto comunidades brasileiras no exterior quanto estrangeiros interessados na língua e cultura do Brasil. Ao articular o ensino da vertente brasileira da língua portuguesa, a certificação de proficiência em língua portuguesa e a promoção cultural, o Instituto consolida seu papel estratégico na política linguística e cultural do Brasil no exterior.

Como parte da política de promoção da língua portuguesa, o MRE publicou uma coleção de propostas curriculares, intitulada “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”. Essas propostas foram pensadas para servir como guias dentro da própria rede de ensino, mas, também se propõem a ser reflexões que beneficiem as práticas docentes fora da rede:

Para além de sua expressiva rede, o Itamaraty espera beneficiar um contingente muito maior de interessados, ao propiciar a professores, alunos e instituições de ensino um material não disponível no mercado. [...] Almeja-se que a publicação, a implantação e as revisões desse exercício de sistematização do ensino de português pelo Brasil no exterior contribuam para aperfeiçoar a diplomacia cultural e educacional brasileira e para a maior difusão de nossa língua no mundo (Brasil, 2020b, p. 5-6).

Das oito propostas publicadas até o momento, quatro delas incluem alguma menção à passiva, por isso nos limitamos a analisar apenas essas quatro propostas: i) *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020b); ii) *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (Brasil, 2020c); iii) *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (Brasil, 2020d)²⁰ e iv) *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância* (Brasil, 2021).

A *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020b) tem como objetivo alinhar os cursos da rede de ensino do Itamaraty e harmonizar os seus currículos, tendo em vista que uma grande parte das unidades se encontra em países que possuem língua oficial espanhola. Está dividida em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção traz considerações teóricas, a segunda, uma proposta para alinhamento dos cursos do Itamaraty, e a terceira, uma harmonização dos currículos desses cursos.

A primeira seção, *O ensino de português em países de língua oficial espanhola: algumas considerações teóricas*, recomenda que as unidades do Itamaraty realizem um trabalho pedagógico que concebe a língua como “meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, 2003), que pode ser aproximada do construto teórico do Celpe-Bras (INEP, no prelo)” (Brasil, 2020b, p. 21). Essa visão implica um trabalho pedagógico que se afasta de uma visão da língua reduzida a um mero sistema de estruturas léxico-gramaticais (Brasil, 2020b, p. 21):

Embora seja condição *sine qua non* para a aprendizagem de qualquer idioma, o conhecimento lexicogramatical, em si só, é insuficiente para a interação adequada em uma diversidade de contextos. É preciso que, além de construir um conhecimento de ordem sistêmica (fonético-fonológico e lexicogramatical), o aluno desenvolva capacidades estratégicas, textuais, socioculturais e discursivas, por meio das quais poderá produzir e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, que não podem ser pensados senão em função das práticas sociais em que se inscrevem (Brasil, 2020b, p. 21).

²⁰ Apesar de listada, a *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (Brasil, 2020d) não será analisada, por não acrescentar elementos novos em relação às demais e por ter como foco exclusivo o público infantojuvenil, que não corresponde ao recorte deste estudo.

Um segundo ponto do qual o documento se distancia é a visão da língua como um mero “instrumento de comunicação”. É preciso que haja uma sensibilização para todos os aspectos que envolvem a língua portuguesa, bem como o contato com diversas manifestações culturais, tanto brasileiras quanto de seus próprios países (Brasil, 2020b, p. 22).

É preciso que, em todos os cursos, o trabalho pedagógico esteja voltado para a sensibilização dos alunos em relação ao funcionamento sócio-histórico, político e cultural do português. Daí a necessidade de criação de oportunidades para interação com outras experiências de mundo, outras formas de atribuir valores, outros pontos de vista, ou, para resumir, com outras culturas em que essa língua é utilizada (Brasil, 2020b, p. 22).

Além dessas questões, a seção finaliza com um ponto importante do contexto em que se insere: a proximidade tipológica do português com o espanhol não pode e nem deve ser ignorada. Por isso, recomendam no documento uma abordagem contrastiva dentro desse contexto:

A considerável compreensão em português apresentada por falantes de espanhol em uma série de relações interlocutivas facilita, desde o primeiro nível, a mobilização de uma diversidade de gêneros discursivos. Além disso, a proximidade engendra a necessidade de um ensino que abra espaço para contrastes entre as duas línguas (em nível fonético-fonológico, morfológico, léxico-sintático, pragmático e discursivo), de modo a promover uma metarreflexão que dinamize a aprendizagem (Brasil, 2020b, p. 22).

Porém, também é recomendado que haja um cuidado para que essa metarreflexão não se torne o ponto principal das aulas: “Isso não significa, entretanto, que a abordagem contrastiva deva ser o principal norteador do currículo, sob pena de reproduzir perspectivas tradicionais que obliteram o funcionamento do português nas diferentes práticas socioculturais” (Brasil, 2020b, p. 22).

A segunda seção, *Proposta para o alinhamento dos cursos*, propõe dois passos fundamentais para a harmonização curricular dos cursos do Itamaraty. O primeiro é a definição de níveis claros de proficiência, e o segundo é a concepção de uma estrutura comum a todos os cursos (nomenclatura, número de níveis e carga horária).

O documento propõe primeiramente uma aproximação dos níveis de proficiência do Celpe-Bras com os do QECR:

Propõe-se o alinhamento dos cursos aos níveis do Celpe-Bras, dados os efeitos retroativos positivos que esse exame tem desempenhado na área de ensino de PLE, inclusive nos CCBs [Centros Culturais Brasileiros], credenciados para sua aplicação. Além disso, sugere-se o alinhamento desses cursos aos níveis do QECR, tendo em

vista ser esse o quadro de referência mais difundido internacionalmente (Brasil, 2020b, p. 23-24).

No contexto específico, os descritores dos níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR, especialmente os níveis A1 e A2, são considerados parcialmente inadequados para falantes de espanhol. Isso ocorre porque não contemplam as especificidades da proximidade linguística e cultural entre espanhol e português, nem as capacidades de compreensão que hispanofalantes frequentemente demonstram em português, mesmo com pouco contato prévio (Brasil, 2020b, p. 28-29).

Em um segundo momento, o documento aborda as diferenças atuais na estrutura dos cursos oferecidos pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) em países de língua oficial espanhola e propõe uma nova estrutura. A análise identificou a falta de padronização na nomenclatura, variação no número de níveis, cargas horárias distintas para os mesmos níveis e, por vezes, carga horária total insuficiente para que os alunos atinjam níveis avançados em contextos de não imersão.

Dessa forma, traz uma nova proposta, dividindo os cursos em seis níveis (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II, Avançado I e Avançado II), sendo cada nível com carga horária de 60 horas, podendo ser separado em dois módulos de 30 horas dependendo da necessidade de cada local (Brasil, 2020b, p. 29-32). Além dos cursos regulares, o documento também traz algumas possibilidades de cursos especiais, que não dependem do nível dos alunos, mas que são voltados para fins específicos, e cujas ementas e currículos devem ser planejados por cada centro de acordo com a realidade específica e as demandas locais (Brasil, 2020b, p. 32-33).

Na seção 3, *Proposta curricular para os cursos regulares*, são apresentadas as ementas para cada um dos seis cursos regulares propostos na seção anterior (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II, Avançado I e Avançado II). A premissa é a de que há três dimensões para se estruturar:

Com base no trabalho de Serrani (2010), é proposto um currículo estruturado em três dimensões hierarquicamente organizadas: (i): dimensão sociocultural; (ii) dimensão dos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos; (iii) dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos (Brasil, 2020b, p. 35).

O ponto de partida da criação dessas ementas é a dimensão sociocultural, e a partir dela se organizam as dimensões do gênero discursivo e dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos:

É a dimensão sociocultural, em seu funcionamento discursivo, que está na base do planejamento curricular apresentado. É a partir dela que estão organizadas as duas outras dimensões: a relativa aos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos específicos em jogo em uma dada situação, e a relativa aos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos. A estruturação da dimensão sociocultural pode se dar por unidades temáticas – com seus respectivos subtemas, quando for o caso – ou por projetos pedagógicos (Brasil, 2020b, p. 36).

A ideia é que haja uma interligação entre as três dimensões, pois elas não existem sozinhas:

Embora haja uma hierarquia entre as três dimensões, essas estão intrinsecamente interligadas: não há dimensão sociocultural sem gêneros discursivos que a estruturam; não há gêneros sem recursos de linguagem que permitam sua materialização em textos (orais, escritos, multimodais). Como consequência dessa interligação, a progressão curricular se dá pela combinação dos elementos das três dimensões. Outra consequência é o fato de que, na perspectiva orientadora deste documento, o trabalho pedagógico com recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos é fundamental para a produção e compreensão de gêneros com distintos propósitos, assim como para o fomento à reflexão crítica e à interculturalidade (Brasil, 2020b, p. 36).

Observamos uma abordagem, pelo menos na proposta desses currículos, que se distancia do foco do ensino da forma pela forma, como aconteceu no início do ensino de línguas, e como também acontece na prática em muitas escolas de língua materna: “[...] o trabalho pedagógico deve mobilizar não as formas em si mesmas, mas recursos para agir no mundo” (Brasil, 2020b, p. 36).

Essa abordagem também permite uma flexibilização maior do ensino, permitindo que gêneros e recursos lexicogramaticais possam ser antecipados ou adiados, dependendo da necessidade: “Essa desejada flexibilidade é um dos motivos pelos quais o currículo em foco tem uma progressão em espiral: certos elementos das três dimensões do currículo repetem-se em diferentes níveis, ou são retomados com graus progressivos de complexidade” (Brasil, 2020b, p. 37).

Com relação aos quadros curriculares, para cada nível do curso regular proposto há uma ementa e um quadro com cinco colunas, *Dimensão sociocultural*, *Gêneros discursivos (orais, escritos, multimodais)*, *Propósitos*, *Recursos lexicogramaticais* e *Recursos fonético-fonológicos*, em que são listados os aspectos e recursos em cada coluna correspondente. A voz passiva analítica aparece listada na coluna dos recursos lexicogramaticais do quadro do nível Intermediário I, e a voz passiva sintética na coluna dos recursos lexicogramaticais do quadro do nível Intermediário II.

O curso *Português Intermediário I (60 horas)* conta com a seguinte ementa:

Ementa: Aspectos da formação da sociedade brasileira, na sua relação com países de língua oficial espanhola. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento tanto em esferas do cotidiano quanto em algumas outras esferas de maior complexidade. Prática de aspectos fonético-fonológicos do português, geralmente mais desafiadores para hispanofalantes. Desenvolvimento de alguns repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos (Brasil, 2020b, p. 43).

O curso *Português Intermediário II (60 horas)* conta com a seguinte ementa:

Ementa: Sociedade brasileira em foco, em intersecção com países de língua oficial espanhola. Compreensão e produção de variados gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, especialmente da esfera midiática. Aprimoramento da competência interacional e da fluência em práticas diversificadas de produção oral. Ampliação de repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos (Brasil, 2020b, p. 44).

Como percebemos, não há uma indicação direta de em qual dimensão sociocultural, gênero discursivo ou propósito a voz passiva pode aparecer, mas há algumas pistas, pois há um número limitado dentro de cada nível. Como se espera que os recursos lexicogramaticais sejam mobilizados e ensinados a partir das dimensões sociocultural e do gênero discursivo, a inclusão da voz passiva nesses contextos não é tratada como conteúdo isolado. No entanto, como ela aparece apenas listada entre vários outros recursos lexicogramaticais, talvez não fique evidente para quem organizará o currículo de cada curso a necessidade de trabalhar sua complexidade pragmático-discursiva.

Vale ressaltar que, nos níveis Avançado I e Avançado II, as recomendações para os recursos lexicogramaticais se tornam ainda mais abrangentes, com bastante uso dos termos *ampliação* e *aprofundamento*. No Avançado I, alguns recursos lexicogramaticais que podem estar relacionados à passiva são: i) ampliação de recursos para modalização; ii) aprofundamento na reflexão sobre a adequação de diferentes aspectos linguísticos às situações interativas específicas; iii) aprofundamento no uso de estruturas gramaticais complexas; iv) aprofundamento em aspectos lexicogramaticais em interações informais; v) linguagem corporativa e vi) particularidades da norma culta. No Avançado II, alguns recursos lexicogramaticais que podem estar relacionados à passiva são: i) aprofundamento na reflexão sobre fenômenos linguísticos típicos do português brasileiro; ii) modalização em textos formais e iii) revisão dos tempos compostos (modos indicativo e subjuntivo).

Observa-se, portanto, que, nos níveis mais avançados, a abrangência e a generalidade das descrições dificultam a identificação de orientações específicas para o ensino da voz passiva. Ainda que os tópicos listados possam contemplar, de forma implícita, aspectos relacionados ao

seu uso, não há garantias de que a complexidade pragmático-discursiva dessa estrutura seja explorada de maneira sistemática e contextualizada, o que pode levar a abordagens pontuais ou centradas apenas na forma.

O documento em questão, *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020b), foi o primeiro documento publicado da coleção de propostas curriculares do MRE. Ele serviu de base para o documento seguinte, *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (Brasil, 2020c), que tem como objetivo alinhar os cursos da rede de ensino do Itamaraty e harmonizar os seus currículos dentro do contexto dos países multilíngues de língua oficial portuguesa. Esse documento também está dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais, sendo a primeira com considerações teóricas, a segunda com uma proposta para alinhamento dos cursos do Itamaraty, e a terceira com uma harmonização dos currículos desses cursos.

A primeira seção, *O ensino de português em países de língua oficial portuguesa*, discute os desafios e abordagens para o ensino da língua portuguesa no contexto dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), com foco em uma perspectiva pluricêntrica e intercultural:

O multilinguismo ancestral do continente africano convive, nos PALOP, com a predominância da língua portuguesa em ambientes institucionais. A oficialidade da língua, no entanto, não desestimulou a pujança dos vernáculos locais, ou melhor, o multilinguismo característico das práticas sociais de seus habitantes. [...] na condição de elemento indexador de cultura, as línguas são patrimônio de seus falantes que, em cada esfera de interação, também atuam como sujeitos das políticas linguísticas de facto. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa em tais contextos tem o desafio de ser elaborado com base em políticas linguísticas que façam sentido para a sociedade (Brasil 2020c, p. 21).

Da mesma forma que o documento anterior, têm-se aqui uma noção bakhtiniana de língua como prática social construída na interação dos sujeitos, além disso, questiona a noção de língua como uma estrutura sistêmica usada na comunicação (Brasil, 2020c, p. 21-22). “Para a perspectiva desta proposta, a sala de aula para o ensino de português se transforma em um evento gerador de oportunidade para que as pessoas, por meio da linguagem, pensem em formas de atuar na sociedade, pois falar e escrever, a partir da noção bakhtiniana, é agir” (Brasil, 2020c, p. 22).

Também se espera que haja uma diferença entre a expectativa, por parte dos alunos, de um ensino tradicional e influente da tradição colonial e o viés discursivo proposto pelos cursos:

Quando se trata do ensino de português como língua intercultural em países de língua oficial portuguesa, deve-se considerar que, tendo em vista o caráter de oficialidade do idioma e sua consequente presença como base dos sistemas educacional e administrativo, os estudantes que porventura ingressarem nos cursos oferecidos pela rede de ensino do Itamaraty no exterior trarão em seu imaginário conteúdos já previstos nas ementas das escolas públicas e/ou privadas. Esta talvez seja a maior idiossincrasia no ensino/aprendizagem de português nesse contexto (Brasil 2020c, p. 23).

Porém, apesar dessa diferença de expectativas, a proposta não é descartar o conhecimento desses alunos, mas utilizá-lo a favor da aprendizagem como instrumento de reflexão, contribuindo para o seu pertencimento na sala de aula:

Não se trabalha nesta proposta com a possibilidade de descartar esse conhecimento. Pelo contrário, ao professor dessa rede cabe estabelecer um diálogo entre as perspectivas mais tradicionais – presentes nesses países por influência da antiga educação colonial – e o viés discursivo. Engajar os estudantes na investigação de questões históricas, sociais e políticas que cercam a constituição e a educação da língua, dará um novo fôlego ao interesse na aprendizagem. Além disso, almeja-se intercambiar o conhecimento que os alunos trazem da escola, contribuindo para o processo de formação de sujeitos interculturais e reflexivos, sustentado por uma educação crítica (FREIRE, 1978; 1996), ou seja, que torne a sala de aula um espaço de diálogo, de promoção da autonomia no aprendizado (Brasil 2020c, p. 23).

O documento reconhece a “nativização do português” e seu caráter pluricêntrico, o que significa que há múltiplas normas legítimas do idioma, distanciando-se da visão do “falar errado”. Os cursos são denominados “Português como Língua Intercultural (PLI)”, reconhecendo que a atividade educacional nesses contextos é uma experiência de interação com outras variantes do português:

O surgimento de outros “portugueses”, ou a nativização do português (FIRMINO, 2015 apud TIMBANE, 2017, p. 99) indica que hoje a língua possui um caráter pluricêntrico, ou seja, há tantas normas quanto os centros em que a língua se faz obrigatoriamente presente. Administrar esse encontro na sala de aula é o desafio que se propõe ao ensino do idioma que se fará nos países de língua oficial portuguesa, pois, do ponto de vista de língua como prática social e resultado da interação, não se pode mais dizer que somente um uso é correto. Nesse sentido, a visão da qual parte o currículo proposto neste documento, para os cursos de português intercultural, é que, além da promoção do português do Brasil, sejam consideradas para reflexão durante os cursos as variedades locais, almejando com isso que se reduza o distanciamento entre as normas, empoderando os falantes e contribuindo para maior autoestima na produção linguística (Brasil, 2020c, p. 25).

Dessa forma, a primeira seção do documento estabelece os fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam o ensino de português nos cursos do Itamaraty, ressaltando a importância de uma abordagem intercultural, crítica e reflexiva. Ela enfatiza a necessidade de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecer a diversidade linguística e

promover a construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social por meio da linguagem. Com esses princípios estabelecidos, o texto prepara o terreno para as próximas seções, que apresentam as propostas de aproximação dos níveis de proficiência e de alinhamento dos cursos do Itamaraty.

A seção 2 do documento, *Proposta de níveis de proficiência para alinhamento de cursos em países de língua oficial portuguesa*, propõe os mesmos alinhamentos discutidos no documento anterior, entre os níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR. A importância da definição desses níveis se torna essencial para: “(i) elaboração de testes de nivelamento para alocação de novos estudantes; (ii) mudança de nível (por aprovação); e (iii) avaliação para ingresso em um curso especial”, principalmente quando consideramos que os novos ingressantes provavelmente já estudaram formalmente a língua portuguesa na escola (Brasil, 2020c, p. 30).

A seção 3, *Proposta para harmonização de cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa*, traz um diagnóstico das práticas de ensino nos centros culturais dos PALOP além de uma proposta de nova estruturação dos cursos. Depois de discutirem em um encontro em Luanda, que consistiu no diálogo com professores e diretores que atuam na rede, estabeleceram a seguinte proposta:

Dessa maneira, e acordado com os educadores, sugere-se que, pela nova organização, a progressão curricular aconteça por seis níveis de proficiência: Básico (A1 e A2), Intermediário (B1 e B2) e Avançado (C1 e C2), alinhados aos níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR, com carga horária de 36 horas-aula por trimestre (ou 72 horas-aula por semestre), com aulas de 1h30, duas vezes por semana. Dessa maneira, ao final de um ano e meio de curso, os alunos dos CCBs em países de língua oficial portuguesa já alcançariam, potencialmente, estágio de proficiência equivalente ao Avançado Superior, de acordo com os níveis previstos pelo Celpe-Bras, o que, acredita-se, pode ser um atrativo para o ingresso de pessoas que almejam obter o certificado (Brasil, 2020c, p. 35).

A organização do currículo de cada nível está, da mesma forma que o documento anterior, organizada sob a perspectiva da hierarquia de três dimensões: “i. dimensão sociocultural; ii. dimensão dos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos; iii. dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos” (Brasil, 2020b, p. 35). É previsto também que haja uma flexibilidade no trabalho pedagógico e que se faça uma avaliação holística dos alunos:

Com base em uma progressão em espiral (KRAEMER, 2012), os níveis previstos nesta proposta podem retomar elementos anteriormente colocados. O objetivo é dar flexibilidade ao trabalho pedagógico, a partir de um processo de avaliação permanente

da prática do professor. Pela perspectiva discursiva, a avaliação se faz observando o sucesso no uso da linguagem em relação ao cumprimento de tarefas e projetos que envolvam holisticamente as habilidades (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita) (Brasil, 2020c, p. 40).

A nomeação se diferenciou do documento anterior da seguinte maneira: “a dimensão sociocultural passa a ser denominada *tema*; os propósitos são, para efeitos deste documento, as *tarefas/ projetos* e os recursos fonético-fonológicos e lexicogramaticais foram reunidos no campo *conteúdos estruturantes*” (Brasil, 2020c, p. 40). Dessa forma, cada nível do curso Português como Língua Intercultural (PLI) é apresentado no documento com uma ementa e um quadro com quatro colunas: Temas, Gêneros discursivos, Tarefas/projetos e Conteúdos estruturantes. A voz passiva analítica aparece listada na coluna de Conteúdos estruturantes do nível Intermediário B1, e a passiva sintética aparece listada na coluna de mesmo nome do nível Intermediário B2.

O curso *Português como Língua Intercultural Intermediário B1 (36 horas)* conta com a seguinte ementa:

Ementa: Capacitação para defesa de pontos de vista baseados em fatos históricos, culturais, sociais e pessoais, reelaboração do discurso do outro (discurso indireto); retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de média complexidade, com mobilização de recursos que possibilitem justificar, de maneira simples, a opinião pessoal. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem tais situações (Brasil, 2020c, p. 45).

O curso *Português como Língua Intercultural Intermediário B2 (36 horas)* conta com a seguinte ementa:

Ementa: Observação da realidade local, estratégias de se posicionar a partir da análise de fatos do presente e acontecimentos passados. O Brasil na sua contemporaneidade; retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de média complexidade, com mobilização de recursos que possibilitem justificar, de maneira detalhada, a opinião pessoal; estratégias de autocorreção. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem essas situações.

Assim, observa-se que tanto a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020b) quanto a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (Brasil, 2020c) apresentam orientações metodológicas fundamentadas em uma perspectiva discursiva, intercultural e crítica do ensino

de português, alinhada à promoção da vertente brasileira da língua no exterior. Em ambas, a voz passiva, nas formas analítica e sintética, aparece pontualmente nos quadros de conteúdos, associada aos níveis intermediários, porém sem detalhamento explícito de seu tratamento pedagógico ou de sua inserção em contextos pragmático-discursivos específicos. Essa ausência de orientações mais precisas pode levar a uma abordagem fragmentada ou centrada apenas na forma, a depender das interpretações de cada centro ou docente.

A seguir, passamos à análise da *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância* (Brasil, 2021). Da mesma forma que as outras duas propostas discutidas até então, a proposta para línguas de média distância têm como objetivo harmonizar a estrutura curricular da rede, porém com um desafio diferente, pois dessa vez há um grande número de línguas maternas diferentes dentro dessa mesma proposta.

Entre as línguas oficiais consideradas de “média distância” em relação ao português para esta proposta estão o italiano, francês, crioulo haitiano, inglês, sérvio, holandês, finlandês, árabe e hebraico. Em alguns locais em que a rede atua também podem ser utilizadas línguas de mediação (Brasil, 2021, p. 18). O documento esclarece que a classificação de “média distância” é operacional e aproximativa, baseada em análises e percepções de práticas pedagógicas, diferenciando-se das “línguas próximas” (como o espanhol) e das “línguas de longa distância” (como idiomas orientais) (Brasil, 2021, p. 22).

Assim como nas outras propostas, há a divisão entre básico, intermediário e avançado, cada um com dois níveis. Mas, nesse caso, está prevista a possibilidade de cada nível ser dividido em outros dois módulos:

Por exemplo, no estágio básico, podem ser reconhecidos módulos adicionais para cada um dos dois níveis padrão (Básico I e Básico II), numa situação de língua tipologicamente distante que requer mais atenção inicial no primeiro nível. Em consequência, o número de horas a ser despendido num nível seria expandido (Brasil, 2021, p. 23).

Dessa forma, prevê-se a carga horária mínima de 60 horas para cada nível, podendo ser acrescida de até 30 horas (totalizando 90 horas por nível), dependendo da situação. “Nesse caso, sugere-se a partilha do nível em dois módulos de até 45 horas” (Brasil, 2021, p. 23). Isso visa acomodar a necessidade de maior tempo de estudo em contextos em que a língua materna é mais distante do português.

Para que a mesma proposta curricular harmonize toda a rede de ensino do Itamaraty, o documento define as metas de desempenho comunicativo para cada nível como referenciais norteadores. Cabe aos planejadores de cada contexto específico detalhar essas metas. Para o planejamento do plano de curso, o documento recomenda que se passe por uma série de quatro fases ativas:

- (1) a do *planejamento curricular* geral para a rede de unidades e dos *planos de cursos para os níveis* de um estágio de adiantamento;
- (2) a dos *materiais de ensino* que incorporam decisões já constantes dos planos da fase anterior;
- (3) a do *método* propriamente dito constituído por atividades que vão trazer para perto dos aprendizes a nova língua desejada e o mundo de sentidos que se pode viver nela; e
- (4) a da *carteira avaliadora* dos aprendizes de PLE quanto ao que foram somando de capacidade de realização de atividades e, principalmente, se atingiram ou aproximaram-se das metas comunicativas de nível já previstas desde o plano de curso (Brasil, 2021, p. 29).

Cada fase deve influenciar diretamente a próxima fase em sequência, mas também é possível que aconteçam impactos retroativos na fase anterior. “Orientando todo o movimento de ensino nas fases em ambas as direções (para a frente e para trás) estará sempre presente uma filosofia geral de ensino, como a comunicativa pressuposta neste documento” (Brasil, 2021, p. 30).

Para que se inicie o planejamento, o documento disponibiliza um conjunto de seis inventários no Apêndice A que devem ser consultados e contemplados por um conjunto de unidades didáticas para cada nível de cada contexto. Cada unidade didática deve, portanto, considerar seis dimensões do ensino de língua, cada uma com o suporte de um inventário no apêndice:

- Temas e tópicos: modo de organização de conteúdo baseado em escolhas topicais maiores (temas) e seus derivados (tópicos).
- Gêneros textuais: tipos de textos que compartilham uma estrutura organizatória comum.
- Funções comunicativas: atos básicos de fala.
- Aspectos culturais: um conjunto de referências sobre diversos modos de pensar, agir e interagir de grupos sociais que integram a pluralidade das culturas brasileiras. A cultura é considerada como um processo ativo de (re)construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e, assim, pode ser expressa e melhor compreendida a partir da interação de professores e alunos em sala de aula de línguas.
- Aspectos fonológicos: traços salientes da fonologia do português do Brasil.
- Aspectos gramaticais: pontos da forma da língua que podem ser destacados para ensino (Brasil, 2021, p. 32).

Para cada unidade didática, os professores deverão procurar por evidências de temas de maior relevância ou interesse no seu contexto, e posteriormente, de tópicos relacionados a cada tema. “O pressuposto nesse caso não é que as unidades sejam tematicamente as mesmas para todos os contextos, mas que se delineiem harmonizadas pelas metas e pela abordagem de ensino e seus princípios” (Brasil, 2021, p. 32-33). Dessa forma, agrega-se valor às experiências dos docentes enquanto prioriza os objetivos dos alunos de cada contexto:

As evidências de interesses e relevância podem vir de alguma consulta ou observação direta, podem ser deduzidas indiretamente das práticas vividas nas situações de ensino ao longo de semestres mais recentes, ou podem ser menos robustas quando somente imaginadas pelos professores e baseadas no que lhes agrada pessoalmente. Desde que o movimento comunicativo instaurou a prática da consulta direta ao público para guiar a escolha do que vai ser tratado nas salas, dando, assim, um tom menos subjetivo às impressões dos professores, o processo de escolha inicial do conteúdo temático das unidades foi transformado e a expectativa atual é a de que sejam menos aleatórias as decisões e que possam imantar melhor a relação dos aprendentes com a experiência de adquirir a nova língua que lhes é apresentada (Brasil, 2021, p. 33).

Em seguida, vem a escolha dos gêneros e das funções comunicativas que já puderem ser associadas entre si, sempre consultando os inventários disponíveis no apêndice. “Geralmente, a escolha de gêneros precede a de funções por serem unidades discursivas maiores. As funções assemelham-se a ‘átomos’ de sentido comunicativo” (Brasil, 2021, p. 35). Por fim, depois de delimitada essas escolhas, os três últimos elementos do plano são mobilizados, aspectos culturais, fonológicos e gramaticais.

Uma sugestão alternativa à escolha dos temas, trazida pelo documento, seria a de partir de uma realização em linguagem real, mobilizando todo o planejamento em cima dessa realização:

Uma história real ou ficcionada, por exemplo, pode ser costurada para servir de base ao planejamento e depois a um possível material didático. Um curso de história ou geografia humana, dossiês específicos em temáticas como a Amazônia ou o Carnaval brasileiro, ou até uma peça de teatro poderiam ser criados como catalisadores de conteúdos em unidades que seriam, depois, didatizadas e nelas, temas e tópicos reconhecidos que seguiriam os passos transitando por gêneros e funções antes de serem enunciadas as realizações ou expoentes de linguagem que elas suscitam (Brasil, 2021, p. 37).

Após o planejamento de cada nível, segue a construção dos materiais didáticos, a implementação desses materiais, a formação continuada dos docentes e a avaliação dos aprendizes. Os materiais didáticos são uma base importante de apoio em sala de aula, considerado parte do método de ensino:

Todo material de ensino equivale a uma codificação das atividades previstas (uma espécie de partitura musical) para ocorrer depois nas salas como o momento de vivências na nova língua, ou seja, o do método. O material de ensino codificado nas unidades serve de base para que os encontros efetivos com os aprendentes ocorram (Brasil, 2021, p. 39).

Além dos materiais, o documento também reconhece a importância da formação dos professores e, para isso, sugere, primeiramente, uma busca sobre as crenças dos professores sobre ensino de línguas. Depois, então, deve-se buscar a tomada de consciência do que foi absorvido de maneira implícita por meio da experiência em sala de aula. Só então, se deve partir para a disponibilização dos conhecimentos formais:

O conhecimento sobre como ensinar uma língua, nascido na prática das escolas, é *sui generis* e precisa ser descrito e apostado ao conhecimento tácito que já foi adquirido na vida antes que fossem trabalhar em escolas. Essas duas modalidades de conhecimento e a capacidade de ação que elas viabilizam tornam-se elementos importantes a serem empregados na terceira fase da formação em que conhecimentos formais provenientes de práticas acadêmicas relevantes já estarão disponíveis aos professores (Brasil, 2021, p. 40).

Por fim, a avaliação dos aprendizes, que recomendam que se faça “mediante uma carteira de avaliações, principalmente do desempenho do aluno” (Brasil, 2021, p. 41). Não há uma delimitação impositiva ou parâmetros sobre como deve ser feita essa avaliação, mas o documento traz dois pontos norteadores que compõem essa carteira de avaliações:

(1) atividades completadas pelos alunos ao longo das unidades (uma coleção das atividades e avaliações obtidas nelas – um *portfolio* que retrata o progresso na língua, momento a momento, numa sequência); e (2) uma avaliação da capacidade de desempenho comunicativo com relação à meta de nível que pode ainda estar um ou dois semestres adiante, mas que já retrata uma capacidade em construção nas atividades típicas do nível cursado, ilustradas no quadro de especificações de ações que acompanham e auxiliam a obtenção da meta de comunicação limiar ou avançada (Brasil, 2021, p. 41).

Ou seja, recomenda-se que haja tanto uma avaliação formativa quanto uma avaliação de desempenho comunicativo, com base na meta do nível em que o aluno está estudando (básico, intermediário ou avançado).

Dessa forma, a *Proposta curricular para o ensino de português em contextos de línguas de média distância* (Brasil, 2021) evidencia um modelo de planejamento estruturado, porém flexível, capaz de se adaptar às especificidades linguísticas e culturais de cada contexto da rede de ensino do Itamaraty, bem como de outros contextos fora da rede. Percebe-se, na construção dessa proposta, um esforço de harmonização da rede, sem perder de vista a valorização da

experiência local de professores e alunos e o foco no desenvolvimento da competência comunicativa.

No que se refere à voz passiva, a proposta concentra seu tratamento apenas no inventário gramatical do apêndice, seguindo a lógica de transitar das diretrizes gerais às especificidades das unidades didáticas. Essa abordagem oferece flexibilidade aos professores para integrar a passiva a temas, gêneros e funções comunicativas, explorando suas nuances discursivo-pragmáticas de acordo com o contexto e o nível dos aprendizes. Por outro lado, essa mesma flexibilidade pode representar um desafio para docentes menos experientes, que podem ter dificuldade em identificar oportunidades de uso e de exploração da passiva de forma comunicativamente significativa, tornando necessária a complementação de orientações ou formação adicional.

Como vimos, a atuação do Instituto Guimarães Rosa é estratégica para a política linguística e cultural do Brasil no exterior. As propostas curriculares que orientam o ensino em sua rede, fundamentadas em uma perspectiva discursiva e intercultural, complementam e fortalecem a política do MRE para a promoção da língua. A articulação entre ensino e avaliação, representada pela aplicação do exame Celpe-Bras nas unidades do IGR, direciona nossa análise para este exame na próxima seção, a fim de investigar as expectativas de uso da língua (incluindo a voz passiva) que são estabelecidas para os aprendizes.

3.3.3 *Celpe-Bras*

O Celpe-Bras é, desde a sua primeira aplicação, em 1998, “o único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro” (Brasil, 2020a, p. 13). No Brasil, é um requisito para estrangeiros que desejam ingressar em cursos de graduação por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), além de ser também exigido no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG). Segundo Schoffen *et al.* (2017, p. 93), em determinadas situações, o certificado também é necessário para validar diplomas de profissionais formados no exterior que pretendem atuar no Brasil. Internacionalmente, é reconhecido por empresas e instituições de ensino como um comprovante de proficiência em Português como Língua Estrangeira (PLE).

Conforme o histórico detalhado no Acervo Celpe-Bras (Schlatter, 2014), o exame passou por importantes reestruturações ao longo dos anos, desde a criação da Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, constituída pelo MEC

em junho de 1993. Essas reestruturações vêm refletindo o amadurecimento das concepções de proficiência em língua portuguesa, consolidando uma avaliação cada vez mais focada no uso social da língua, e democratizando o acesso aos parâmetros que norteiam o exame atualmente.

O documento-base do exame, atualmente, traz a definição de proficiência como “a capacidade de participação em diversas práticas em diferentes contextos de uso da língua portuguesa” (Brasil, 2020a, p. 31). Dessa forma, o exame não avalia o conhecimento da língua, mas sim o desempenho dos participantes em língua portuguesa. Para isso, se utiliza de tarefas que, nesse contexto, são “convites” para os participantes usarem a língua em situações diferentes que exigirão diferentes demonstrações de habilidade na língua.

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, cada tarefa é inserida em um contexto comunicativo específico, com condições de produção claras que orientam o participante na elaboração de seu texto conforme o propósito da atividade. Essas condições de produção orientam também a correção, que não se limita à precisão gramatical e lexical.

De maneira similar e coerente, na Parte Oral do exame, os participantes são instigados a interagirem de maneira mais natural possível em uma interação face a face com um dos dois avaliadores, que faz o papel de interlocutor. Para tanto, esse avaliador é orientado a conduzir a interação, levando em conta não somente o guia com perguntas, mas também as respostas prévias dadas pelo participante.

Dentro do contexto de avaliação do desempenho nas diversas situações sociais, o exame se torna inovador ao se utilizar da mesma prova para todos os níveis. As situações de interação social não são classificadas em níveis no uso cotidiano. Por isso, “o que distingue os níveis de proficiência são os recursos mobilizados pelo participante nas situações de interação propostas” (Brasil, 2020a, p. 33). Ou seja, os recursos que forem produzidos pelos participantes é que irão determinar seu nível de proficiência. Atualmente, o exame certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado, avançado superior. Mas também avalia outros dois níveis, básico e elementar, que não são descritos no documento, pois não são certificados.

A decisão de não certificar os níveis básico e elementar foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário seria um nível de certificação que dá a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão. Por isso, o nível intermediário é o primeiro nível de certificação do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020a, p. 65-66).

O fato de o exame avaliar o desempenho em situações reais não afeta apenas o momento da prova, mas reverbera em toda a cadeia de ensino. Conforme apontam Schoffen *et al.* (2017, p. 94), exames de alta relevância como o Celpe-Bras exercem o que se denomina “impacto” ou “efeito retroativo”. Esse fenômeno diz respeito à influência direta que os parâmetros da avaliação exercem sobre as práticas de sala de aula, a formação de professores e, sobretudo, a elaboração de currículos e materiais didáticos. Desde a sua criação, foi intenção dos desenvolvedores que o Celpe-Bras servisse como um parâmetro para redirecionar o ensino de PLA, consolidando as concepções comunicativas nas metodologias da área (Schoffen *et al.*, 2017, p. 94).

Apesar dessa declarada intenção de impacto retroativo, no Documento base do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020a) não fica claro de que maneira os recursos linguísticos mobilizados pelos participantes são de fato previstos para serem avaliados durante o exame, seguindo apenas a orientação de adequação à tarefa proposta. É nesse ponto que nossa pesquisa se insere: o ensino de voz passiva no contexto de PLA é suficiente para que um estrangeiro a utilize com propriedade na avaliação do Celpe-Bras? Se o que se espera nesse exame é o uso comunicativo, pragmático e discursivo, os materiais disponíveis sobre a voz passiva seriam suficientes? A resposta a essas perguntas e a verificação dos principais parâmetros identificados até aqui sobre o ensino de PLA, especialmente ensino da voz passiva, serão buscadas nos materiais didáticos a serem por nós avaliados.

3.3.4 Quadro-síntese dos documentos oficiais

A seguir, apresentamos, no quadro 1, uma síntese dos parâmetros de cada instituição de promoção e avaliação da língua portuguesa avaliada, a saber: Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e Celpe-Bras. Na seção seguinte, apresentamos o *corpus* da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese dos parâmetros dos documentos oficiais de promoção e avaliação da língua portuguesa

	Instituto Camões (Portugal)	Instituto Guimarães Rosa (IGR)/ MRE (Brasil)	Celpe-Bras (Brasil)
<i>Framework</i> de Referência	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	Alinhamento duplo entre QECR e Celpe-Bras	Construto teórico próprio, uso da língua em práticas sociais
Níveis de Proficiência	A1, A2, B1, B2, C1, C2	Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado I e II	Básico e Elementar (Não certificados), Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior
Concepção de Competência	A competência comunicativa é dividida em três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. O objetivo final é o desenvolvimento de um repertório linguístico que unifique todas as capacidades.	Adota uma perspectiva dialógica e sociocultural, vendo a língua como meio de interação e (re)construção de sentidos. O currículo é estruturado em três dimensões hierárquicas: (i) sociocultural, (ii) gêneros discursivos e (iii) recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos.	Proficiência é definida como a capacidade de participação em diversas práticas sociais, com desempenho e adequação do uso da língua em tarefas que simulam situações reais.
Abordagem da Voz Passiva	Nível A2: percepção do uso da passiva na leitura a textos expositivos. Nível B1: além da percepção na leitura, transformação sintática da ativa para a passiva e flexão dos verbos auxiliares. Nível B2: menção é reduzida, foco novamente na percepção do uso e na transformação ativa/passiva.	Sugestões de inserção como um recurso lexicogramatical Intermediário I: voz passiva analítica Intermediário II: voz passiva sintética Avançados: Não há menção direta, mas recomendações de aprofundamento de estruturas gramaticais complexas	Não especifica conteúdos gramaticais; Mobilização de recursos linguísticos mais adequados e eficazes para cumprir a tarefa proposta em cada contexto comunicativo.

Fonte: Elaboração própria.

3.4 *Corpus de livros didáticos*

Nosso *corpus* é composto por livros didáticos utilizados dentro do contexto de Português como Língua Adicional (PLA), publicados por editoras nacionais ou internacionais, que circulam na internet e dentro da formação do curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília. Essa escolha é justificada pela formação da pesquisadora nesse curso de graduação, e pela consequente proximidade com profissionais e colegas relacionados ao curso.

O repertório de livros didáticos disponíveis nessas condições indicadas sofreu um recorte para que pudéssemos analisar apenas os que indicassem diretamente o ensino da voz passiva. Listamos a seguir os livros escolhidos:

1. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008);
2. *Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Intermediário – níveis 3 e 4* (Barbosa; Schrägle, 2013);
3. *Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Manual do professor – Ciclo Intermediário – níveis 3 e 4* (Barbosa; Schrägle, 2015);
4. *Oi Brasil! – Livro do professor* (Sommer; Weidmann, 2013);
5. *Oi Brasil! – Livro de Curso* (Sommer; Weidmann, 2014);
6. *Falar... Ler... Escrever... português. Um curso para estrangeiros* (Lima; Iunes, 2017);
7. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce; Burim; Florissi, 2017);
8. *Bem-vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação – Livro do Professor* (Ponce; Burim; Florissi, 2019);
9. *Novo Avenida Brasil 2 – Curso básico de português para estrangeiros* (Lima et al., 2023);
10. *Novo Avenida Brasil 2 – Curso básico de português para estrangeiros – Manual do professor* (Lima et al., 2022);
11. *A Cara do Brasil* (Araújo; Vicentini; Boeing, 2023);
12. *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros – B1/B2/intermediário* (Ferraz; Pinheiro, 2025).

Uma apresentação de cada um desses livros com especificação de público-alvo, objetivos, metodologia, configuração, etc. será feita à medida que cada um for sendo analisado no próximo capítulo.

Como discutimos na seção 3.2, os avanços na tecnologia sempre acompanharam as evoluções nas abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua adicional. Para Weininger (2008), já era tendência há mais de 15 anos que essas mudanças no mundo também influenciassem no papel do professor, do aluno e do próprio livro didático, o qual deixaria de ser a única fonte de estímulos linguísticos para tomar um lugar de coadjuvante.

Apesar disso, Weininger (2008) também reconhece a importância do livro didático em sala de aula: “[...] o livro didático dá um apoio importante para o professor, assume a responsabilidade pela estrutura e a progressão das aulas e alivia do trabalho árduo de preparar materiais e exercícios por conta própria” (Weininger, 2008, p. 63). Apesar de termos a liberdade e autonomia do Pós-método, a realidade dos professores não permite que preparem materiais e exercícios inovadores a cada nova turma/aula. Por isso, o livro didático ainda assume um papel tão importante em sala de aula.

Segundo Ferraz (2017, p. 74), “[...] nosso papel como professore(a)s é promover a saída do que denominamos de ‘zona de conforto’ para provocar mudanças que resultem na criatividade e na descoberta de novos caminhos, novas possibilidades da linguagem”. Em suma, precisamos de materiais que, de fato, auxiliem o trabalho do professor como facilitador dos estímulos linguísticos que existem fora da sala de aula.

3.5 Roteiro de análise dos livros didáticos

De cada livro, buscamos extrair as seguintes informações:

- a) público-alvo;
- b) tipo de abordagem das atividades;
- c) conceito de voz passiva;
- d) tipos de voz passiva;
- e) lacunas, erros²¹ e/ou avanços; e
- f) implicações para o ensino-aprendizagem.

²¹ Utilizamos o termo “erro” para designar inconsistências conceituais, imprecisões teóricas na descrição linguística da voz passiva, ou falhas metodológicas na transposição didática presente nos materiais analisados que possam comprometer a compreensão do aluno sobre o uso real e discursivo da língua. Isso engloba tanto falhas técnicas na estruturação do próprio material quanto equívocos na apresentação do tema.

A inclusão do público-alvo se torna necessária para avaliar a finalidade proposta pelo criador do material. Apesar de todos os materiais analisados poderem ser utilizados no contexto de PLA, esse contexto de ensino-aprendizagem é muito amplo, podendo ser necessária uma delimitação maior dependendo do material ou da intenção do criador. A consideração do tipo de abordagem das atividades, por sua vez, permite observar como o material trabalha a voz passiva, permitindo relacioná-lo às orientações dos documentos oficiais de suporte e avaliação.

Buscamos extrair o conceito e os tipos de voz passiva apresentados pelos materiais, pois, como já discutimos, existem algumas divergências sobre a voz passiva no português do Brasil. Dessa forma, identificando o que o material traz primeiramente, podemos seguir para a análise linguística, fazendo o contraste com o que a linguística funcional tem apresentado até o momento e procurando lacunas, erros e/ou avanços nessas definições trazidas pelos materiais. Por fim, buscamos incluir as implicações para o ensino-aprendizagem que surgem dessas lacunas, erros e/ou avanços de cada material.

3.6 Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para investigar como a voz passiva é abordada nos materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional (PLA). Inicialmente, justificamos a escolha do método qualitativo com foco na análise interpretativa dos dados. Em seguida, contextualizamos o ensino de PLA, trazendo um breve panorama histórico sobre o ensino de língua adicional e os diferentes termos utilizados para se referir ao ensino de línguas não primeiras. Optamos pela adoção do termo *língua adicional* por considerá-lo mais inclusivo e coerente com os contextos atuais de ensino e aprendizagem. Também apresentamos os principais documentos oficiais de instituições que promovem e avaliam o ensino de português: o Instituto Camões, o Instituto Guimarães Rosa e o Celpe-Bras. Focamos em explorar como esses materiais orientadores tratam – ou deixam de tratar – o uso da voz passiva.

Em seguida, descrevemos os materiais didáticos selecionados para compor os *corpora* da pesquisa, incluindo livros didáticos, gramáticas, *sites* de canais do *YouTube* voltados ao ensino de PLA. Por fim, apresentamos o roteiro de análise utilizado para examinar os materiais, com base em cinco categorias: público-alvo, tipo de abordagem das atividades, conceito de voz passiva, tipos de passiva, lacunas, erros e/ou avanços, e implicações para o ensino-aprendizagem. As análises de cada material serão aprofundadas no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados a partir dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa. O objetivo central é examinar como a voz passiva é descrita e trabalhada nesses materiais, buscando compreender em que medida tais abordagens, por um lado, seriam adequadas à luz das descrições propostas pela linguística funcional-tipológica e, por outro, à luz das orientações de instituições responsáveis pela promoção e avaliação da língua portuguesa.

Como apresentado no capítulo metodológico (seção 3.3.2), foram selecionados doze livros didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional, publicados por editoras nacionais e internacionais, com circulação em diferentes contextos acadêmicos e didáticos. Ao longo deste capítulo, cada obra é examinada individualmente, considerando público-alvo, tipo de abordagem das atividades, concepção de voz passiva adotada, tipos de passiva contemplados, bem como eventuais lacunas, erros e/ou avanços, além de suas implicações pedagógicas, conforme estabelecido no roteiro de análise (seção 3.4). Sempre que pertinente, os dados são confrontados com as descrições da linguística funcional-tipológica e com as recomendações de instituições de promoção e avaliação da língua portuguesa.

Da seção 4.1 a 4.8, analisaremos individualmente os livros voltados para os alunos e, quando disponíveis, seus respectivos manuais para professor. Por fim, a seção 4.9 apresenta uma síntese dos principais resultados, acompanhada de uma discussão geral dos dados analisados.

4.1 Muito Prazer – Fale o português do Brasil

A primeira edição do livro *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008) é um volume único que tem como objetivo “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 17). Possui, portanto, um público-alvo amplo, que entendemos que abrange todos os contextos do ensino de PLA, e se baseia na comunicação como principal objetivo.

Para atender a esse objetivo, o material se propõe a combinar diferentes abordagens de ensino com o estudo das estruturas da língua portuguesa:

Para isso, o **Muito Prazer** oferece uma abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, que combina as melhores características das abordagens mais modernas

de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa. Para tanto, apresentamos o léxico e a gramática essenciais para uma boa comunicação em português, por meio de atividades estimulantes e contextualizadas, que apresentam a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 17).

Esse posicionamento do material vai ao encontro das diretrizes presentes nos documentos oficiais de referência, como o Instituto Camões e o Instituto Guimarães Rosa (IGR), que defendem a centralidade da comunicação no ensino de língua adicional, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da reflexão sobre as estruturas da língua. A proposta de unir atividades contextualizadas a um trabalho sistemático com a gramática também dialoga com o Celpe-Bras, cuja avaliação privilegia a integração entre a compreensão e produção linguística em situações autênticas, mas exige do candidato a adequação comunicativa da forma. Assim, a apresentação do material se alinha ao princípio da articulação entre uso e forma, defendido por esses documentos.

Os temas escolhidos são de grande interesse e utilidade para qualquer aluno que queira aprender a língua portuguesa falada no Brasil e entrar em contato com os costumes brasileiros. As informações culturais estimulam as discussões e propiciam ao aluno oportunidades de comparação com sua própria cultura, muito valiosas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os temas são usados para integrar conversação, gramática, vocabulário, pronúncia, compreensão auditiva, leitura e escrita (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 17).

A ênfase na escolha de temas de relevância prática e cultural está em consonância com a proposta curricular do IGR, que destaca o papel da língua como mediadora do encontro intercultural. A integração de aspectos culturais às atividades de língua responde também ao que orienta o Celpe-Bras, que está atento à necessidade de formar aprendizes capazes de interpretar e produzir textos que reflitam não apenas estruturas linguísticas, mas também práticas sociais e culturais específicas do Brasil. Dessa forma, a organização temática do material reforça a ideia de que aprender uma língua adicional é também aprender modos de ver e interagir no mundo.

O material se intitula como um curso, voltado para alunos de nível iniciante e intermediário, com objetivo principal de ser usado para interação em sala de aula, mas também prevê o seu uso por autodidatas:

O Muito Prazer – Fale o Português do Brasil é um curso para alunos iniciantes e intermediários, cujo principal objetivo é fazer com que os alunos interajam uns com os outros e/ou com o/a professor/a. Por darmos grande ênfase à interação oral, o aluno aprende a aplicar o que aprendeu para se comunicar. Além disso, as experiências de aprendizagem são personalizadas, pois o aluno fala sobre si e suas ideias, discutindo

assuntos relevantes no seu dia a dia, o que possibilita uma troca de experiências. Também pode ser utilizado por autodidatas, visto que as respostas de todos os exercícios e a transcrição dos textos de áudio encontram-se ao final do livro (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 17-18).

Como podemos perceber, a proposta do material é promover a interação entre alunos e professores, coincidindo com a visão de língua como meio de interação, trabalhada pelo IGR. No material, interação e comunicação são tratadas praticamente como sinônimas, o que pode estar relacionado ao momento histórico em que o material foi publicado. Atualmente, entretanto, reconhecemos nuances importantes na distinção entre os dois termos, como discutimos na passagem da Abordagem Comunicativa para o Pós-método (*cf.* seção 3.2).

O livro didático é dividido em 20 unidades, cada uma com três lições, A, B e C, mais uma revisão do tópico principal da unidade. Cada lição é composta por cinco seções, intituladas *Panorama*, *Diálogo*, *Gramática*, *Construção do Conteúdo* e *Ampliação do Vocabulário*. A seção *Panorama* tem o objetivo de “introduzir e contextualizar o assunto que será abordado, utilizando o conhecimento prévio do aluno, a fim de prepará-lo para o conteúdo que será apresentado” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18). *Diálogo* traz um diálogo em áudio e a sua transcrição que tem como objetivo introduzir as estruturas gramaticais e vocabulário da unidade por meio de um diálogo que simula uma situação real:

os diálogos foram elaborados para tentar recriar situações da vida real no país, com uma linguagem apropriada para diferentes tipos de contextos (registros formal e informal). Por meio deles, o aluno entra em contato com as estruturas gramaticais e vocabulário que serão praticados nos exercícios seguintes. Além disso, o aluno terá oportunidade de praticar pronúncia e compreensão auditiva (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18).

A seção *Gramática* não é explicada diretamente pelas autoras, mas consiste em uma apresentação da estrutura gramatical a ser trabalhada em seguida. *Construção do Conteúdo* é uma seção que tem por objetivo a prática das estruturas estudadas: “primeiramente, por meio de exercícios escritos controlados e depois com exercício oral mais livre, o aluno poderá consolidar as estruturas estudadas e aplicá-las, a fim de aumentar sua competência comunicativa” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18). Por fim, *Ampliação do Vocabulário* é uma seção para a prática do léxico: “nesta seção, o aluno aprende palavras relacionadas ao assunto da lição de maneira ativa, ou seja, pode utilizá-las em exercícios orais ou reconhecê-las em exercícios de compreensão auditiva” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18).

Ao final de cada unidade há ainda uma revisão das três lições, dividida em cinco seções, intituladas *Compreensão Auditiva*, *Aplicação Oral do Conteúdo*, *Leitura*, *Redação* e *Consolidação Lexical*. Na primeira seção, *Compreensão Auditiva*, “o aluno revê o conteúdo da unidade de maneira passiva, ou seja, tem mais uma oportunidade de reconhecer e internalizar estruturas e vocabulários já vistos anteriormente” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18). Na seção *Aplicação Oral do Conteúdo*, “o aluno, novamente, tem a oportunidade de aplicar comunicativamente o conteúdo da unidade, dessa forma, consolidando seu conhecimento e sistematicamente melhorando sua fluência oral” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18). Em seguida, a seção *Leitura* traz textos autênticos adaptados:

os textos da leitura, em sua grande maioria, foram tirados de fontes autênticas (jornais, revistas, internet) e adaptados ao nível do conhecimento linguístico do aluno. Além dos exercícios de compreensão que os seguem, também há exercícios que fazem com que o aluno fale um pouco mais de si e de sua realidade (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 18-19).

A seção *Redação* propõe uma atividade escrita relacionada à gramática e vocabulário vista na unidade: “a proposta de atividade escrita tem a finalidade de fazer com que o aluno utilize o vocabulário e a gramática aprendidos, até aquele momento, e escreva sobre um tópico visto na unidade” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 19). Por fim, a seção *Consolidação Lexical* tem o foco na fixação da aprendizagem do léxico e a sua relação com as estruturas gramaticais: “inspirado na abordagem lexical (Lewis, 1997), essa seção tem a finalidade de organizar o vocabulário aprendido na unidade, de modo que o aluno fixe melhor as combinações mais frequentes de palavras e estruturas aprendidas” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 19).

Além dessas 20 unidades, capítulos de revisão e de pronúncia são incluídos a cada 4 unidades, totalizando 5 capítulos de cada. Sobre a voz passiva, encontramos a unidade 17 como principal, com conteúdo de voz passiva nas lições A e B, além do capítulo de revisão das unidades 17 a 20 com mais alguns exercícios. A unidade 17, intitulada *Os patins foram inventados por um belga em 1760*, inicia com a lição A, na seção *Panorama – Invenções*. Essa seção é composta de um texto e uma sequência de duas perguntas, em torno do tema *Invenções*, como podemos conferir na Figura 1. Em seguida, na seção *Diálogo*, temos a transcrição do diálogo, mantendo o assunto invenções ao apresentar uma conversa informal entre dois amigos sobre a origem dos patins, retomando o título da unidade, como podemos observar na Figura 2.

Figura 1 – Invenções, Panorama, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer



Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 315).

Figura 2 – Diálogo, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer



Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 316).

Figura 3 – Voz Passiva I – tempos simples, Gramática, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÃO A GRAMÁTICA
Voz passiva I – tempos simples

Bem, os patins **foram inventados** por um belga em 1760.
É, mas o legal é que a invenção só **foi levada** a sério em 1863.

Voz ativa	Voz passiva
A humanidade inventa muitas máquinas.	Muitas máquinas são inventadas (pela humanidade).
A humanidade inventou muitas máquinas.	Muitas máquinas foram inventadas (pela humanidade).
José criava muitos brinquedos.	Muitos brinquedos eram criados (por José).
José criará outros brinquedos.	Outros brinquedos serão criados (por José).

316

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760

Uso: A voz passiva é usada quando o objeto é mais importante do que o sujeito ou quando o sujeito não deve aparecer.

Formação: Forma-se a voz passiva com o verbo *ser* ou *estar* + o particípio passado do verbo principal. O tempo verbal da voz ativa deve ser o mesmo na voz passiva.

Exemplo com verbo **estar**: A polícia prendeu João. João **está preso**. (estado: situação em que João se encontra)

Exemplo com verbo **ser**: A polícia prendeu João. João **foi preso** (pela polícia). (ação: a polícia executou a ação de prender João)

Não se esqueça de que o 1º verbo deve concordar com o novo sujeito e o 2º concorda em gênero (feminino/ masculino) e número (singular/ plural) com o sujeito.

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 316-317).

A seção seguinte, *Gramática – Voz passiva I – tempos simples*, apresenta diretamente a estrutura gramatical a ser estudada na lição, como podemos ver na Figura 3. O ponto de partida são duas frases retiradas do diálogo anterior com um destaque em negrito para a estrutura verbal passiva. Em seguida, há uma sequência de exemplos em duas colunas: na coluna da esquerda, frases na voz ativa; na da direita, suas correspondentes na voz passiva, com a presença do agente entre parênteses e com ênfase em negrito para as formas verbais ativa e passiva.

Na página seguinte, ainda na Figura 3, encontramos uma explicação sobre a passiva dividida em duas partes: *Uso* e *Formação*. Sobre o uso, o material afirma: “A voz passiva é usada quando o objeto é mais importante do que o sujeito ou quando o sujeito não deve aparecer” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 317). Essa definição simplifica o aspecto pragmático da construção e combina-o a uma terminologia sintática pouco precisa. Ao empregar os termos *sujeito* e *objeto* de maneira vaga, a explicação tende a confundir o leitor. Isso porque, na passiva, ocorre uma inversão desses papéis sintáticos, dificultando a identificação dos elementos aos quais o material se refere.

Continuando a explicação, sobre a formação da voz passiva o material afirma: “Forma-se a voz passiva com o verbo *ser* ou *estar* + o particípio passado do verbo principal. O tempo verbal da voz ativa deve ser o mesmo na voz passiva” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 317). Percebemos que essa explicação carece de informações sobre a formação do particípio passado, provavelmente porque a voz passiva não é a primeira estrutura a ser ensinada no material que se utiliza do particípio.

Em seguida, um exemplo com o verbo *estar* e outro com o verbo *ser*, primeiro na ativa e depois na passiva, além de uma explicação semântica entre parênteses:

Exemplo com verbo **estar**: A polícia prendeu João. João **está preso**. (estado: situação em que João se encontra)

Exemplo com verbo **ser**: A polícia prendeu João. João **foi preso** (pela polícia). (ação: a polícia executou a ação de prender João) (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 317).

Ao considerar erroneamente que o verbo *estar* forma voz passiva, o material ignora uma pergunta óbvia: por que não podemos incluir o agente da passiva nessa estrutura? Além disso, as explicações semânticas entre parênteses não dão conta da diferença entre a passiva e a ativa, foco da explicação, mas sim entre os verbos *ser* e *estar*. A explicação finaliza com “Não se esqueça de que o 1º verbo deve concordar com o novo sujeito e o 2º concorda em gênero (feminino/masculino) e número (singular/plural) com o sujeito” (Fernandes; Ferreira; Ramos, 2008, p. 317).

Embora o material tente contextualizar a voz passiva por meio do diálogo da seção anterior, tal recurso não é suficiente para promover uma compreensão completa da estrutura. A explicação enfatiza a forma verbal, sem discutir adequadamente a presença ou ausência do agente da passiva, muito menos os critérios pragmático-discursivos que determinam sua utilização. Dessa forma, apesar de a contextualização inicial fornecer algum pano de fundo, o estudante não recebe subsídios claros para utilizar a passiva de maneira autônoma, significativa

e contextualizada. Essa lacuna evidencia que a seção cumpre apenas parcialmente o papel de integrar forma e uso, restringindo a aprendizagem ao plano morfosintático e limitando a capacidade do aluno de compreender o valor comunicativo da estrutura.

Convém abriremos um parêntese na análise desta unidade 17 para observar que a formação descrita para a passiva aqui é a mesma formação descrita na seção *Ampliação do Vocabulário* da lição B da unidade 11. Encontramos nessa seção a primeira menção sobre o particípio passado, mas com o nome de *adjetivo* no lugar de voz passiva, como podemos ver na Figura 4. Anteriormente, essa lição traz como estrutura gramatical a ser estudada a conjugação dos verbos *preparar*, *fazer*, *divertir-se* e *ser* no pretérito imperfeito. Não existem explicações, de fato, na seção da Figura 4; há apenas uma fórmula matemática *ser ou estar + particípio passado = adjetivo*, algumas frases para servirem de exemplo, e uma tentativa de explicação da formação do particípio regular (sem indicar diretamente do que se trata). A diferença entre essa formação descrita como adjetivo e a formação da voz passiva permanece obscura, tornando difícil compreender as intenções didáticas das autoras, além de evidenciar uma possível ausência de articulação entre as unidades do material.

Figura 4 – Ser ou estar + particípio passado = adjetivo, Ampliação do Vocabulário, Lição B, Unidade 11, Muito Prazer

LIÇÃO B AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

Ser ou estar + particípio passado = adjetivo

As festas juninas **eram** muito **comemoradas** na minha cidade. (ser + comemorar)

Nós **fomos** bem **recebidos** lá. (ser + receber)

A festa **estava** **divertida**. (estar + divertir)

-ar		-er / -ir	
singular	plural	singular	plural
-ado/ -ada	-ados/ -adas	-ido/ -ida	-idos/ -idas

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 203).

Voltando para a unidade 17, na qual há uma abordagem direta sobre a voz passiva, observamos que, nas seções iniciais da lição A, não há comandos explícitos para o estudante, deixando totalmente a condução das atividades a cargo do professor. Essa característica

sobrecarrega o planejamento docente e contraria a própria proposta do material de também ser útil para autodidatas. Até esse ponto, notamos a influência predominante da Abordagem para Leitura (AL): há forte foco na leitura, pois até mesmo o diálogo é primeiro apresentado de forma escrita antes da escuta, e as regras da formação da passiva são explicitadas para memorização. Embora a sequência dos conteúdos não siga rigorosamente a lógica tradicional da abordagem (partir da regra para o exemplo), o foco permanece mais na explicação da estrutura do que no uso da passiva.

Somente na seção *Construção do Conteúdo*, começamos a encontrar comandos diretos para mobilizar ações do estudante. Nessa seção, há três exercícios estruturalistas de preenchimento de lacunas (A, B e C), sendo que o último prevê, ainda, uma interação oral entre os colegas. Ainda que tais propostas forneçam ao estudante algum espaço de prática, é importante destacar suas limitações metodológicas e pedagógicas.

O primeiro desses exercícios (Figura 5) é um exercício para preencher as lacunas de cinco frases. O comando orienta o aluno a completar as frases com a forma correta do verbo, indicado entre parênteses, na voz passiva. Embora possa ser considerada uma prática controlada relevante por mobilizar conhecimentos prévios sobre tempo, aspecto e modo, bem como sobre as conjugações verbais do português, a atividade permanece restrita ao plano morfossintático. Isso porque a atividade trata a voz passiva apenas como uma variação formal de conjugação, sem discutir sobre os critérios pragmáticos ou discursivos que justificariam sua escolha, restringindo a compreensão do uso real da estrutura. Além disso, a atividade se mostra completamente deslocada da temática de invenções introduzida na lição, contribuindo para o distanciamento da realidade de uso.

Figura 5 – Exercício A, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÃO A CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO

A. Complete as frases com a forma correta do verbo na voz passiva.

1. Uma nova casa _____ (CONSTRUIR) ao lado da minha no ano que vem.
2. Quando cheguei ao aeroporto, _____ (RECEBER) por meu primo e minha irmã.
3. O maior jornal da cidade _____ (LER) por 300 mil pessoas todos os dias.
4. Quando eu era estudante, sempre _____ (CONVIDAR) para festas. Agora, não saio muito.
5. Ontem à noite, meu programa favorito _____ (INTERROMPER) pelo plantão especial do jornal.

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 317).

O segundo exercício (Figura 6) é um exercício para completar as lacunas, utilizando tanto a voz ativa quanto a passiva, em cinco diálogos simulados. Há, de fato, um aumento na dificuldade com relação ao exercício anterior, já que não há mais uma única forma a ser preenchida (ativa ou passiva), contribuindo com a progressão do conhecimento. Porém, embora a atividade possa auxiliar o estudante a perceber as diferenças de contextos entre as duas construções, a proposta é igualmente restrita. Assim como no exercício anterior, trata-se de uma prática controlada, que ignora os critérios pragmáticos e discursivos da escolha do uso da voz passiva. Além disso, os diálogos estão totalmente deslocados de um contexto maior, ou mesmo da temática de invenções proposta pela lição. Dessa forma, ainda que se possa inferir que essa prática controlada favoreceria a compreensão do uso da passiva quando há a necessidade de topicalização do paciente na sentença, tal aspecto não é abordado nem discutido no material, deixando o docente desamparado e reduzindo seu potencial pedagógico.

Figura 6 – Exercício B, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer

- B. Complete os diálogos com os verbos dados na voz correta: ativa ou passiva.**
1. A: A Jaqueline _____ (ESCREVER) este artigo ontem.
B: Mas, então quem _____ (REDIGIR) aquele outro ali?
A: Aquele outro ali _____ (ESCREVER) pelo Juca.
 2. A: Quando o ladrão _____ (LEVAR) sua moto?
B: Ela _____ (ROUBAR) ontem, em frente de casa.
 3. A: Você não _____ (PAGAR) a conta de água?
B: Nossa! Esqueci. É que na casa onde eu morava as contas _____ (PAGAS) pela minha colega. Ainda não me acostumei.
 4. A: Você _____ (OUVIR) sobre o acidente?

317

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760

B: Não. O que _____ (ACONTECER)?
A: Uma senhora _____ (ATINGIR) por um carro aqui na esquina. Ela _____ (LEVAR) para o hospital.
B: Que horror!

5. A: Você _____ (MANDAR) a proposta de projeto para eles amanhã de manhã?
B: Eu _____ (TERMINAR) mais tarde, mas quem a _____ (ENVIAR) será o departamento do Pedro.
A: O projeto _____ (ENVIAR) pelo departamento do Pedro?

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 317-318).

Por fim, o terceiro exercício dessa seção (Figura 7) propõe o preenchimento de seis perguntas, utilizando voz ativa ou passiva, que devem ser posteriormente direcionadas a dois colegas. As respostas dos colegas, no entanto, precisam ser formuladas na voz passiva. Diferentemente dos exercícios anteriores, a atividade se aproxima um pouco do tema de invenções (com exceção da pergunta 3), mas ainda não discute os critérios pragmático-discursivos que justificariam a escolha da voz passiva. Dessa forma, ainda que promova alguma prática comunicativa, a atividade não favorece o entendimento mais profundo do uso da passiva, restringindo seu potencial para desenvolver habilidades de produção autônoma e contextualizada. Apesar de a pergunta 6 ser livre, está inserida em um conjunto de perguntas desconexas.

Figura 7 – Exercício C, Construção de Conteúdo, lição A, Unidade 17, Muito Prazer

C. Oral: Complete as perguntas com as vozes ativa ou passiva e faça-as a dois colegas. Quem sabe mais? Todas as respostas devem ser dadas na voz passiva.

1. Por quem _____ (NOME DE UM LIVRO)
_____ (ESCREVER)?
2. Por quem _____ (NOME DE UMA
MÚSICA) _____ (COMPOR)?
3. Quem _____ (GOVERNAR) nosso país
_____ (DATA/PERÍODO)?
4. Quem _____ (INVENTAR)
_____ (UMA INVENÇÃO)?
5. Onde _____ (OBJETO)
_____ (INVENTAR)?
6. _____
_____ ?

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 318).

A seção seguinte, *Ampliação de Vocabulário – Mais invenções* concentra-se exclusivamente em exercícios de fixação do léxico de eletrodomésticos do cotidiano, sem estabelecer vínculo direto com a prática da voz passiva. O único exercício em que poderia haver alguma aproximação é a atividade A (Figura 8), que solicita a criação de cinco frases relacionando duas palavras. Apesar de os alunos poderem recorrer à passiva, tal possibilidade não é incentivada nem tematizada, evidenciando que a seção não foi concebida para consolidar ou ampliar o uso dessa estrutura. Essa atividade está inserida na mesma lição em que o tópico gramatical da passiva é apresentado; ainda assim, não há esforços para articular ou aprofundar sua aprendizagem. A ausência dessa continuidade pedagógica restringe, aos poucos exercícios da seção anterior, a prática da voz passiva, que é uma estrutura mais complexa e marcada.

Figura 8 – Exercício A, Ampliação de Vocabulário, Lição A, Unidade 17, Muito Prazer

A. Associe as palavras relacionadas às invenções.

TV _____	(1) falar	(14) comida
lava-louças _____	(2) seriados	(15) relatórios
barbeador _____	(3) ligar	(16) mandar
cortador de grama _____	(4) e-mails	(17) pratos
lavadora de roupas _____	(5) limpar	(18) barba
telefone _____	(6) casa	(19) fita
aspirador de pó _____	(7) lavar	(20) secar
geladeira _____	(8) filmes	(21) escrever
ventilador _____	(9) calor	(22) cortar
ar-condicionado _____	(10) com amigos	(23) assistir
computador _____	(11) roupas	(24) barbear
secadora de roupas _____	(12) fazer	(25) DVDs
vídeo _____	(13) talheres	
DVD _____		

Forme pelo menos 5 frases com algumas das palavras que você relacionou.

319

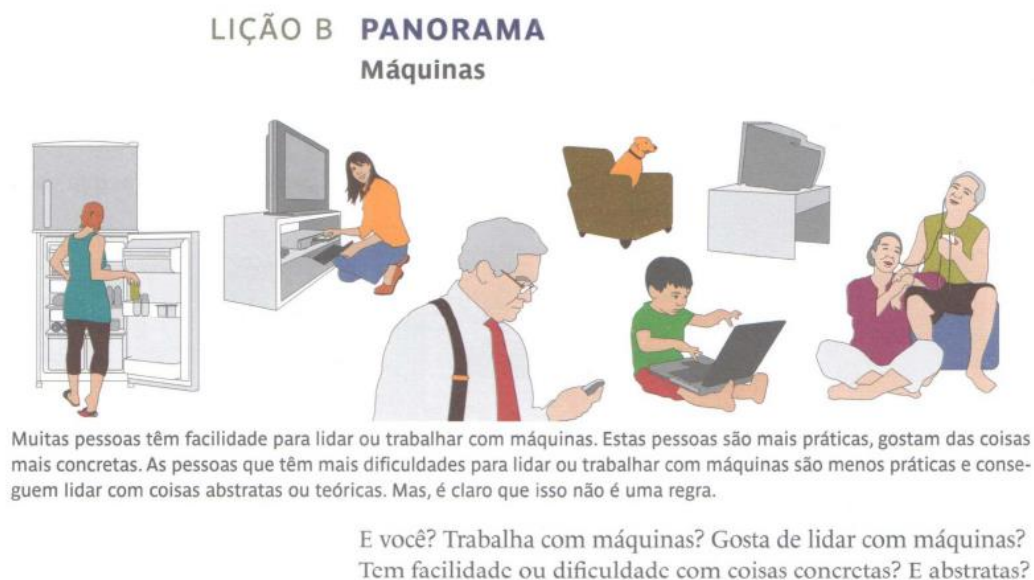
Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 319).

Percebemos, na lição A, uma forte influência da Abordagem para Leitura (AL) evidenciada pelo foco na apresentação das regras e do léxico, bem como pela priorização da leitura como primeiro contato com o diálogo. A Abordagem Comunicativa (AC) aparece de maneira pontual, em um exercício de prática oral com os colegas e em outro exercício de criação de frases. Ainda assim, essas inserções comunicativas não compensam o predomínio do enfoque estruturalista, mantendo restrições na exploração do uso funcional da voz passiva e se distanciando das recomendações dos documentos oficiais de suporte e avaliação apresentados no capítulo 3.

Em seguida, é iniciada a lição B da unidade 17, que também tem como seção de gramática a voz passiva. Assim como a lição anterior, a primeira seção apresenta um texto para introduzir o assunto, e a segunda seção oferece um diálogo para a prática da escuta. A seção *Panorama – Máquinas* (Figura 9) traz um texto introdutório e perguntas para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, mas curiosamente sem nenhuma ocorrência de passiva.

Adiante, na seção *Diálogo* (Figura 10), o material apresenta um diálogo com a introdução de uma estrutura passiva, que servirá de exemplo para a seção seguinte sobre gramática. Assim como a lição anterior, nenhuma das três seções possui algum comando direto para o aluno, deixando a condução das atividades a critério do professor.

Figura 9 – Máquinas, Panorama, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer



320

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 320).

Figura 10 – Diálogo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÃO B  DIÁLOGO
2/28



Alex: Karin, você pode me ajudar aqui com este computador? É a terceira vez que ele fecha o arquivo que eu estou usando.

Karin: Claro. Alex, você está com muitos programas abertos. Este computador não tem memória para tantos programas.

Alex: Será que é por isso que ele fecha?

Karin: Claro que sim. Este computador tem sido consertado com frequência. O problema é que nunca o atualizam.

Alex: Viu? Outra vez e agora os programas estavam fechados.

Karin: Bem, eu não sou técnica de computador, mas acho melhor você reinicializar a máquina.

Alex: Por que não comprem um computador novo?

Karin: Por que você não pergunta pro chefe?

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 321).

A seção seguinte, *Gramática* (Figura 11), retoma a voz passiva, dessa vez em tempos verbais compostos. Inicia com a estrutura passiva do diálogo da seção anterior e segue com uma sequência de exemplos dispostos em duas colunas, uma com a voz ativa e outra com a sua contraparte passiva, da mesma forma que na lição A. As explicações estão novamente divididas em *Uso* e *Formação*, porém para o uso há apenas um encaminhamento para revisar a explicação da lição anterior. Quanto à formação, é explicado que, em construções com dois verbos, o primeiro se mantém e em seguida utiliza-se o verbo *ser* ou *estar* seguido do particípio passado do verbo principal, apesar de não ter sido apresentado nenhum exemplo com o uso do verbo *estar*. Em seguida, o material apresenta um exemplo para tentar ilustrar a explicação, mas sem abordar a função pragmático-discursiva da passiva.

Figura 11 – Voz passiva II – tempos compostos, Gramática, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÃO B GRAMÁTICA
Voz passiva II – tempos compostos

Este computador **tem sido consertado** com frequência.

José está criando um brinquedo novo.	Um brinquedo novo está sendo criado (por José).
José estava criando um brinquedo diferente.	Um brinquedo diferente estava sendo criado (por José).
José vai criar uma história.	Uma história vai ser criada (por José).
José tem criado muitas histórias.	Muitas histórias têm sido criadas (por José).
José tinha criado várias histórias.	Várias histórias tinham sido criadas (por José).

Uso: ver lição A desta unidade.

Formação: Nas construções com dois verbos, mantém-se o 1º verbo e usa-se o verbo ser ou estar + o particípio passado do verbo principal.

Exemplo: Eles **têm consertado** este computador com frequência.

1º verbo 2º verbo
 ↓ ↓
 tem sido

O 1º verbo **tem** é mantido e depois se usa o verbo ser ou estar + o particípio passado do verbo principal. Ou seja, este computador **tem sido consertado** com frequência. Não se esqueça de que o 1º verbo deve concordar com o novo sujeito e o 3º verbo concorda em gênero (feminino/ masculino) e número (singular/ plural).

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 321).

A seção seguinte, *Construção do Conteúdo*, conta com três exercícios (A, B e C), que apresentam comandos explícitos para o uso da voz passiva, oferecendo uma prática controlada útil para consolidar o conhecimento morfosintático. O exercício A (Figura 12) envolve a transformação de diálogos curtos da ativa para a passiva, o que pode parecer, à primeira vista, uma tentativa de aproximação da Abordagem Comunicativa (AC). Porém, os diálogos são genéricos, com personagens sem identidade e situações descontextualizadas. Além disso, por instruir claramente quais partes devem ser alteradas, essa abordagem pode reduzir ainda mais o valor pragmático da prática à manipulação formal das construções verbais, sem de fato haver a necessidade de perceber a função comunicativa da passiva. Dessa forma, a atividade continua se aproximando mais da Abordagem para Leitura (AL), partindo da regra para o exemplo. Ainda assim, permite ao estudante treinar a aplicação da passiva de maneira estruturada.

Figura 12 – Exercício A, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÃO B CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO

A. Reescreva os diálogos na voz passiva.

- A: Quando os professores vão criar as provas?

B: Eles já as estão elaborando.

A: _____

B: _____
- A: Quando mandei o e-mail, eles já tinham recebido o carregamento.

B: Então, por que ainda estão enviando aqueles pedidos?

A: _____

B: _____
- A: A Mirtes tem corrigido muitas teses para publicação.

B: Eu sei. Quando passei na casa dela, ela estava corrigindo a tese mais longa.

A: _____

B: _____

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 322).

O exercício B seguinte (Figura 13) oferece novamente uma prática controlada mediante o preenchimento de lacunas com verbos na ativa ou na passiva, necessariamente em tempos compostos. Essa prática controlada fortalece a consciência morfossintática do aluno e mobiliza os conhecimentos prévios de diferentes tempos verbais. Porém, a atividade permanece pouco contextualizada, reduzindo a oportunidade de compreender plenamente os usos comunicativos da passiva.

Figura 13 – Exercício B, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer

B. Complete as frases com os verbos dados nas vozes ativa ou passiva. Use tempos compostos.

1. Quem _____ (CRIAR) este figurino lindo? Já dá para ver que ficará fantástico quando estiver pronto.
2. O seu serviço _____ (FAZER) pela Joana quando você mudar de empresa?
3. O que eles _____ (DISCUTIR) quando você entrou na sala de reunião?
4. Eu ia explicar para meu chefe sobre as faltas, mas quando falei com ele, ele disse que sua secretária já _____ (MENCIONAR) isso.
5. Muitas medidas _____ (TOMAR) ultimamente para melhorar a qualidade do ensino nesta instituição.
6. Não sei o que _____ (RESOLVER) se ela não participar da conferência.
7. O técnico _____ (CONsertar) a máquina de lavar quando o cliente chegou para buscá-la.

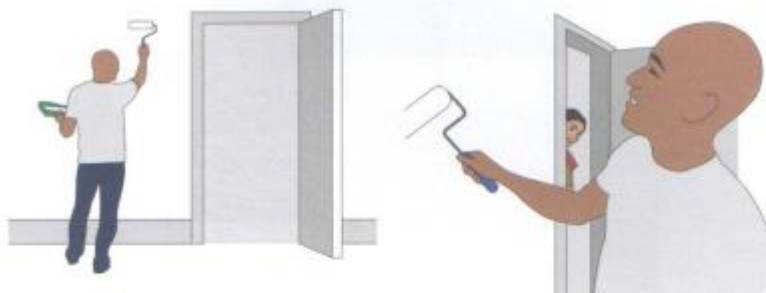
Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 322).

Por fim, o exercício C (Figura 14) tenta introduzir produção oral contextualizada por meio de imagens que sugerem pequenas histórias, se aproximando de uma Abordagem Comunicativa (AC). Embora promova alguma interação entre os colegas, a sugestão da atividade limita-se à comparação de narrativas, sem fornecer estratégias para debate, justificção de escolhas ou comunicação autêntica.

Figura 14 – Exercício C, Construção do Conteúdo, Lição B, Unidade 17, Muito Prazer

C. Oral: Descreva as situações abaixo usando verbos compostos na voz passiva. Crie uma história para cada situação. Compare suas histórias com as dos colegas.

1.



2.



3.



4.

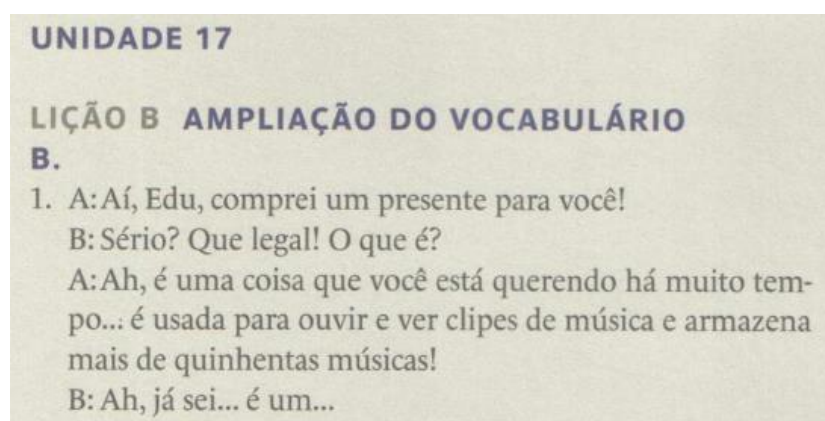


Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 323).

Dessa forma, embora haja uma progressão da complexidade das tarefas, do treino controlado à produção oral, a seção não consegue integrar plenamente a forma e o uso. O foco permanece sobretudo no plano morfossintático, restringindo uma compreensão mais funcional da voz passiva. A falta de contextualização robusta e de orientação sobre critérios pragmáticos evidencia uma limitação pedagógica importante, comprometendo o potencial da seção para desenvolver habilidades de produção autônoma e comunicativamente significativa.

Na próxima seção, *Ampliação do Vocabulário*, o exercício B, que consiste na escuta de quatro diálogos curtos, conta com a voz passiva em um dos diálogos (Figura 15). Embora o foco principal seja a fixação do léxico sobre eletrônicos, a inclusão da passiva permite integrar de maneira tímida a estrutura em um contexto comunicativo, ainda que de forma limitada e sem exploração dos critérios pragmático-discursivos. Dessa maneira, a atividade contribui marginalmente para a familiarização com a passiva, mas não promove desenvolvimento significativo de compreensão funcional.

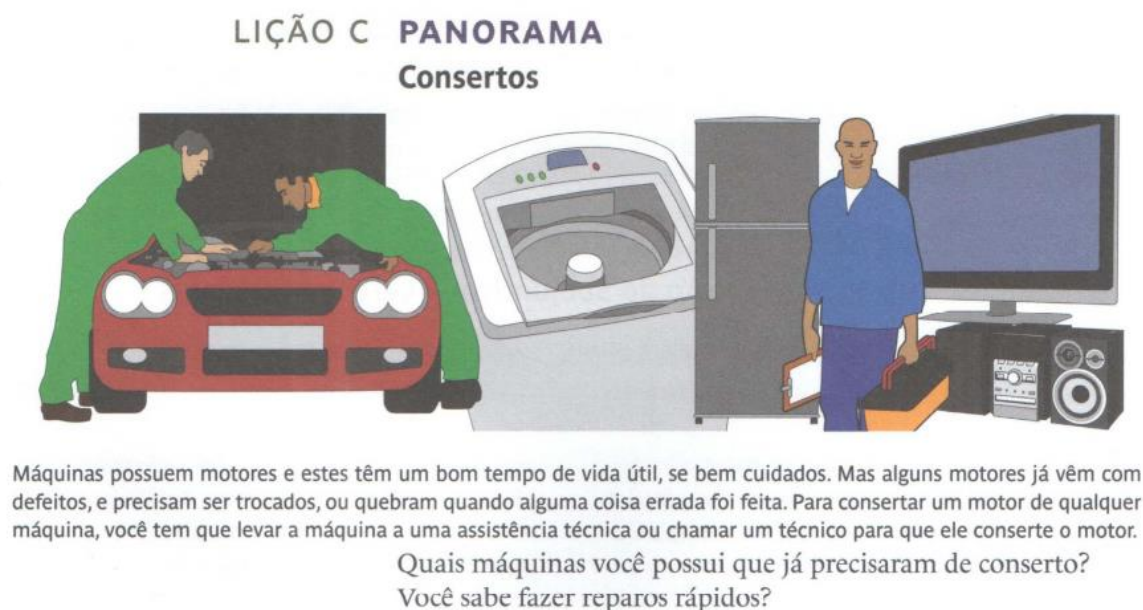
Figura 15 – Transcrição do áudio 1, Lição B, Ampliação do Vocabulário, Unidade 17, Muito Prazer



Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 463).

A próxima lição, lição C da unidade 17, tem como ensino de tópico gramatical o estudo de alguns verbos irregulares no futuro do subjuntivo. Embora haja uma progressão temática (*invenções – máquinas – consertos*) e o texto introdutório da primeira seção (*Panorama*, Figura 16) apresente algumas construções passivas, a lição C não retoma nem integra de forma sistemática a voz passiva abordada nas lições anteriores A e B, evidenciando uma descontinuidade entre as lições da mesma unidade. Dessa forma, analisaremos as seções seguintes, revisão da unidade.

Figura 16 – Consertos, Panorama, Lição C, Unidade 17, Muito Prazer



325

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 325).

Como mencionado anteriormente, a revisão de cada unidade se divide em cinco seções: *Compreensão Auditiva, Aplicação Oral do Conteúdo, Leitura, Redação e Consolidação Lexical*. Na *Compreensão Auditiva* (Figura 17), o aluno deve ouvir três diálogos e identificar, em cada um, qual é a máquina ou aparelho com defeito, qual é o defeito e qual é a solução. Os diálogos incluem construções na voz passiva e situam-se em contextos cotidianos, oferecendo uma oportunidade relevante para a prática da compreensão oral que simulam situações realistas (Figuras 18 e 19), aproximando a atividade de uma Abordagem Comunicativa (AC). Essa seção demonstra um ponto positivo do material, ao integrar a prática de recepção oral com estruturas gramaticais previamente estudadas. No entanto, a análise e a exploração da voz passiva no contexto dos diálogos permanecem limitadas, não sendo trabalhados explicitamente os critérios pragmáticos ou discursivos que justificariam o uso da passiva.

Figura 17 – Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÕES A, B e C COMPREENSÃO AUDITIVA

 Ouça os três diálogos a seguir e preencha com as informações corretas.

1. Máquina/aparelho com defeito: _____
 Defeito: _____
 Solução: _____

2. Máquina/aparelho com defeito: _____
 Defeito: _____
 Solução: _____

329

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760

3. Máquina/aparelho com defeito: _____
 Defeito: _____
 Solução: _____

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 329).

Figura 18 – Transcrição de áudio parte 1, Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÕES A, B e C COMPREENSÃO AUDITIVA

1. Vanessa: Nossa. Que barulho é esse, Maria?
 Maria: Não sei, dona Vanessa.
 Vanessa: Olha isso. Está tudo solto aí dentro. Nada foi colocado direito. E ainda tem sabão saindo pelas laterais. Meu Deus do céu!
 Maria: Mas eu sempre uso essa máquina e nunca deu problema.
 Vanessa: Ela tem que ser desligada pra gente arrumar e nada ser quebrado.
 Maria: Aperta esse botão aqui.
 Vanessa: Ufa! Ainda bem. Vou ter que chamar a assistência técnica.
 Maria: Mas ela é pequena. É mais fácil levar direto lá. Às vezes eles demoram pra vir.
 Vanessa: Pode ser.

2. Júnior: Marcelo, preciso te mostrar uma coisa. Você vai achar o máximo.
 Marcelo: O que é? Aquele filme que foi exibido nos cinemas ano passado?

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 463).

Figura 19 – Transcrição de áudio parte 2, Compreensão Auditiva, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer

Júnior: Não, não. Espera aí. Hmmm. Algo está errado, não está funcionando.
 Marcelo: Mas, ele foi consertado no mês passado, não foi?
 Júnior: Então, foi... Que pena. Muita música boa tem sido gravada nos últimos tempos. Eu queria te mostrar esse CD novo, mas meu aparelho de CD é temperamental. O leitor de laser deve estar com problema.
 Marcelo: A gente pode ouvir no computador.
 Júnior: Bem, meu computador está sendo consertado nesse minuto.
 Marcelo: Mas que azar. Ah, deixa pra depois.
 Júnior: Quando nós sairmos da academia, podemos passar na casa do Leandro e ouvir lá.
 Marcelo: Beleza.

3. Nice: Credo. O que é isso? Que susto!
 Rafael: Há há. Ficou com medo, Nice?
 Nice: Claro. Pedrinhas de gelo sendo cuspidas na cabeça assustam qualquer um, né?
 Rafael: Por que está acontecendo isso?
 Nice: Acho que é porque as janelas estão abertas. Não pode ligar assim, ele fica sobrecarregado e começa a fabricar gelo.
 Rafael: Mas, eu lembro que, pouco tempo atrás, quando eu entrei na sala ele estava sendo consertado. Será que não adiantou nada?
 Nice: Não é isso. As pessoas não têm consciência e acabam danificando os aparelhos. Faz um favor para mim, Rafael. Quando você for almoçar, passe na manutenção e peça para o técnico passar aqui para ver isso.
 Rafael: Claro. Passo sim.
 Nice: Se você tiver tempo. Senão eu passo quando for embora.
 Rafael: Não, não. Tudo bem. Passo lá agora mesmo.

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 463).

Na *Aplicação Oral do Conteúdo* (Figura 20), os alunos são incentivados a discutir cinco questões com os colegas. A atividade remete à Abordagem Comunicativa e, timidamente, começa a se aproximar de uma visão mais relacionada ao Pós-método, fazendo com que os alunos opinem sobre afirmações relacionadas à sociedade que os cerca. Porém, apesar de existir um fio temático condutor, as perguntas não estão necessariamente interligadas, o que pode levar a discussões superficiais, limitadas à simples decodificação da pergunta e formulação de respostas breves ou de concordância/discordância. Assim, embora a seção estimule interação oral, o nível de engajamento comunicativo e a profundidade da prática permanecem restritos.

Figura 20 – Aplicação Oral do Conteúdo, Lições A, B e C, Unidade 17, Muito Prazer

LIÇÕES A, B e C **APLICAÇÃO ORAL DO CONTEÚDO**

Discuta as seguintes questões com um/a colega. Você concorda ou discorda?

1. “Muitas máquinas foram criadas para facilitar nossas vidas, mas acabamos por nos tornar reféns delas”.
2. “Pouca coisa tem sido feita para melhorar a condição de vida das classes mais baixas”.
3. “Não serão tomadas medidas suficientes para preservar o meio ambiente. O planeta Terra será destruído.”
4. “Quando as pessoas não aguentarem mais a vida estressante do mundo globalizado em que vivemos, elas diminuirão o ritmo de trabalho e passarão mais tempo com a família ou fazendo atividades que lhes dão prazer”.
5. “Se alguém me pedir para passar um dia sem ver meus e-mails e sem usar o celular, eu vou à loucura”.

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 330).

A seção *Leitura* (Figuras 21, 22 e 23) apresenta um texto sobre novas regras de renovação da CNH, que incluem a necessidade de se fazer um curso de primeiros-socorros e de direção defensiva. O texto apenas tangencia a temática da unidade e, além disso, não é explorado de maneira aprofundada. As perguntas (Figura 23) levam a respostas superficiais e opinião pessoal, sem exploração das estruturas léxico-gramaticais que permitiriam interpretação mais eficaz. Dessa forma, o material não promove um trabalho consistente de compreensão textual e análise linguística.

Figura 21 – Leitura parte 1, Unidade 17, Muito Prazer

LEITURA

- A. Para renovar a carteira de motorista, os motoristas precisam fazer os cursos de primeiros socorros e direção defensiva. Leia o texto abaixo.

Novas regras para renovação de CNH

A partir de 28 de junho de 2005, os motoristas que possuem Carteira Nacional de Habilitação (CNH) há mais de sete anos, ou seja, anterior a 22/11/1999, que precisarem renovar suas carteiras terão que fazer os cursos de Primeiros Socorros e Direção Defensiva.

Essa medida faz parte da **resolução 168/04**, aprovada pelo Contran (Conselho Nacional de Trânsito), em dezembro de 2004, prevista no Código de Trânsito Brasileiro.

Essa exigência atinge apenas esses motoristas porque o curso já é exigido desde 21 de janeiro de 1998, quando entrou em vigor o novo Código de Trânsito Brasileiro.

Lembramos que a realização do exame médico é o primeiro procedimento a ser obedecido. O Detran disponibiliza no *site* o endereço das clínicas credenciadas.

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 330).

Figura 22 – Leitura parte 2, Unidade 17, Muito Prazer

O conteúdo a ser estudado para a prova deverá ser o seguinte:

1 – Noções de Primeiros Socorros no Trânsito: (de acordo com a res. 168/04, Anexo II do Contran)

- Sinalização do local do acidente;
- Acionamento de recursos: bombeiros, polícia, ambulância, concessionária da via etc;
- Verificação das condições gerais da vítima;
- Cuidados com a vítima.

2 – Direção defensiva – Abordagens do Código de Trânsito Brasileiro

(de acordo com a res. 168/04, Anexo II do Contran)

- Conceito – condições adversas;
- Como evitar acidentes;
- Cuidados na direção e manutenção de veículos;
- Cuidados com os demais usuários da via;
- Estado físico e mental do condutor;
- Normas gerais de circulação e conduta;
- Infrações e penalidades;
- Noções de respeito ao meio ambiente e de convívio social no trânsito: relacionamento interpessoal e diferenças individuais.

<http://www.detran.sp.gov.br/renovacao/renovacao.asp>

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 331).

Figura 23 – Leitura parte 3, Unidade 17, Muito Prazer

B. Responda as questões abaixo.

1. Você dirige / tem carta de habilitação para dirigir no país?

2. O que você acha da nova lei?

3. Você acha que a nova lei ajudará os motoristas? Se sim, em que sentido?

Fonte: Fernandes; Ferreira; Ramos (2008, p. 331).

Na seção *Redação* (Figura 24), o estudante é convidado a relacionar o texto da seção anterior com as leis de trânsito do próprio país. Embora apresente esse estímulo à percepção das diferenças culturais como ponto positivo, a atividade se limita a identificar semelhanças e diferenças de forma mecânica, sem nenhuma promoção de uma prática social, simulada ou real. Assim, a atividade, que tenta se aproximar de uma AC ou até mesmo de um Pós-método, tem valor cultural e cognitivo limitado, carecendo de um propósito comunicativo e de construção de sentidos mais amplo.

Em síntese, a revisão da unidade 17 apresenta pontos positivos, como a inclusão de diálogos cotidianos com passiva na *Compreensão Auditiva* e oportunidades de interação oral, mas as atividades frequentemente permanecem superficiais, descontextualizadas ou desvinculadas de uma exploração comunicativa mais complexa. A integração entre gramática, vocabulário e prática social é limitada, restringindo o desenvolvimento de competência linguística funcional e autonomia do aluno.

A análise da unidade 17 como um todo evidencia que, apesar de o material *Muito Prazer* se apresentar como um curso que combina diferentes abordagens de ensino, quando se trata da passiva o predomínio recai fortemente sobre a Abordagem para Leitura (AL), com foco na apresentação e memorização das regras e do léxico e maior parte das atividades de leitura. Inserções da Abordagem Comunicativa (AC) aparecem de forma pontual, em exercícios de prática oral entre colegas e atividades de produção de frases, assim como em algumas seções da revisão, mas não compensam a orientação predominantemente estruturalista.

Embora a proposta do material dialogue conceitualmente com os documentos de suporte e avaliação (Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e Celpe-Bras) ao valorizar a comunicação, a integração de forma e uso e a consideração de aspectos culturais, na prática a aplicação das atividades frequentemente se distancia dessas recomendações. As tarefas de voz passiva permanecem limitadas à manipulação formal das estruturas, sem exploração consistente dos critérios pragmático-discursivos ou da funcionalidade comunicativa da língua.

Dessa forma, o material *Muito Prazer* falha na integração entre forma e função discursiva. Embora mobilize temas relevantes, o livro não aborda questões sobre o funcionamento real da voz passiva, criando um cenário em que o sucesso da aprendizagem fica condicionado a uma intervenção docente externa e exaustiva. Essa característica reitera uma postura autoral omissa quanto à articulação gramática-discurso, depositando sobre o mediador o ônus de transformar um conteúdo puramente mecânico em competência comunicativa plena.

4.2 Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Intermediário – níveis 3 e 4

O livro *Brasil Intercultural – Ciclo Intermediário* (Barbosa; Schrägle, 2013) faz parte de uma coleção composta por quatro ciclos: Básico, Intermediário, Avançado e Aperfeiçoamento. Seu público-alvo principal são alunos hispanofalantes e adota como proposta pedagógica uma abordagem intercultural, centrada em uma visão de língua como um conjunto

de possibilidades de interação e vivências. Tal perspectiva dialoga com o que encontramos nos documentos oficiais de referência, sobretudo com o Instituto Guimarães Rosa (IGR).

Outro ponto de convergência com o IGR e com o exame Celpe-Bras é a organização das unidades partindo de temas, bem como a busca pela diversidade de gêneros textuais, visando aproximar o aprendiz de práticas sociais autênticas:

As diferentes unidades que compõem cada nível da Coleção Brasil Intercultural são organizadas a partir de temas contemporâneos, que visam a desenvolver a formação não só linguística do (a) aluno (a), mas também a sua formação cultural e humana, visto que abordam diferentes aspectos que revelam elementos sociais, históricos e políticos que caracterizam a diversidade cultural brasileira. As atividades de cada Unidade, por sua vez, são desenvolvidas a partir de material autêntico, representado por uma diversidade de gêneros textuais (orais, escritos e multimodais), voltados para o desenvolvimento de experiências com a língua em uso, em situações reais e contextualizadas. A focalização dos aspectos formais da língua está sempre relacionada às situações da língua em uso que estão em foco, seja a partir dos textos e atividades propostas, seja a partir das necessidades, interesses, dúvidas e questionamentos apresentados pelo (a) (s) aluno (a) (s), e, ainda, das observações do (a) professor (a) em sala de aula (Barbosa; Schrögle, 2013, Apresentação).

Além do livro analisado, incluímos na análise o *Manual do Professor* (Barbosa; Schrögle, 2015), documento disponibilizado em *site* próprio. Por meio desse manual, pudemos avaliar também as intenções das autoras por trás das atividades e eventuais sugestões, repassadas para os professores que se utilizarão do livro em sala de aula. O livro é dividido em oito unidades, além de um *Apêndice Gramatical* e uma seção intitulada *Fonética*. A voz passiva é abordada diretamente na *Unidade 6: Cidades*, que é dividida em dois blocos temáticos: o *Bloco 1 – Um lugar para chamar de meu* e o *Bloco 2 – Cada canto tem seu encanto*. A unidade apresenta uma variedade de atividades compostas por materiais autênticos, como mencionado na apresentação do livro. Faremos a análise, entretanto, apenas das atividades que dão algum destaque para a voz passiva, seja no livro didático, seja no manual do professor.

A primeira atividade do Bloco 1, que ocupa duas páginas (Figuras 26 e 27), propõe a leitura do texto *Singularidades no mapa* e uma sequência de sete perguntas para discussão oral. No texto, as construções em passiva aparecem destacadas em azul e sublinhadas, enquanto expressões lexicais comuns da língua portuguesa são marcadas em rosa e retomadas na atividade seguinte, que não será analisada aqui. A discussão direta sobre a voz passiva ocorre mais adiante, fora dessa atividade, mas esse destaque gráfico já pode ser capaz de despertar a atenção dos alunos.

Entretanto, apenas destacar a voz passiva no texto não garante, por si só, a compreensão por parte dos aprendizes. Das sete perguntas propostas para discussão oral (Figura 27), apenas

a de número 2 é formulada na voz passiva: “Segundo o texto, como podem ser batizadas as ruas do Brasil?” (Barbosa; Schrägle, 2013, p. 89). Essa pergunta está diretamente relacionada ao trecho do texto na voz ativa “Algumas cidades brasileiras batizam as ruas de forma curiosa” (Hoffmann, 2012, *apud* Barbosa; Schrägle, 2013, p. 88), como podemos ver na Figura 26. Essa transição da voz ativa no texto para a passiva na pergunta não é trivial e pode ser analisada de maneira mais aprofundada.

Do ponto de vista sintático, a construção *como podem ser batizadas as ruas* é mais marcada do que a passiva canônica da língua portuguesa (*As ruas podem ser batizadas...*), devido à posposição do sujeito paciente *as ruas*. Do ponto de vista pragmático-discursivo, essa escolha se justifica plenamente. A construção ativa no texto (*Algumas cidades brasileiras batizam as ruas de forma curiosa*) é adequada para introduzir um novo referente, *as ruas*. O foco recai sobre esse paciente, de modo a introduzir uma mudança de tópico. Já na pergunta, a construção passiva destopicaliza totalmente o agente, que agora é previsível pelo contexto, a ponto de omiti-lo, trazendo mais topicalidade para o processo e para o paciente. A topicalização do processo pode ser explicada pela iconicidade da pergunta, que recai sobre *como* as ruas podem ser batizadas, ou seja, o ponto em questão é principalmente o processo, não somente o paciente. A iconicidade reside na ocupação da informação principal na primeira posição da ordem linear.

Essa transição da voz ativa para a passiva representa uma pista sutil, mas valiosa, que convida o aluno a adotar uma nova perspectiva sobre a informação. Contudo, a eficácia dessa pista é questionável. É incerto se um aprendiz, mesmo um hispanofalante cuja língua tem grande proximidade com o português, perceberia essa função discursiva de forma autônoma. O aproveitamento desse exemplo fica, portanto, condicionado a uma mediação docente que o material não subsidia. O *Manual do Professor* (Barbosa; Schrägle, 2015, p. 70) não aborda sobre como explorar essas nuances, falhando em sua função de suporte ao docente. Sem essa mediação consciente do professor para destacar e explicar essa relação, a conexão entre a estrutura ativa do texto e a passiva da pergunta provavelmente passará despercebida pelos alunos, correndo-se o risco de que o potencial analítico da atividade seja desperdiçado.

Figura 26 – Atividade 1: Singularidades no mapa, parte 1, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

BLOCO 1 - Um lugar para chamar de meu

1

Leia o texto a seguir e fique por dentro de algumas curiosidades sobre as cidades brasileiras.



Singularidades no mapa

Bruno Hoffmann

1 Dizem que Deus fez a natureza. E o homem, as cidades. E por aqui parece que resolvemos **caprichar**: as fizemos de todos os tipos e para todos os gostos. São mais de 5.550 municípios **espalhados** por nossos 8,5 milhões de quilômetros quadrados, cada qual com suas peculiaridades e encantos – além de nomes **pra lá de** inusitados. Tem uns que soam como verdadeiros alertas: Quebra-Freio, Corta-Mão, Não-Me-Toque. Outros parecem mais convites aos viajantes: Venha-Ver, Passa-e-Fica, Passe-Bem. E

5 tem ainda os bucólicos: Bela Solidão, Chá de Alegria, Bem-Bom. Outros são simplesmente inclassificáveis. O que dizer, por exemplo, de Jacaré dos Homens, Recursolândia, Vai-de-Cães, Pintópolis? É que nem goiabada com queijo: só mesmo no Brasil. Mas não são apenas nomes esquisitos que fazem algumas cidades brasileiras absolutamente originais. Tem município em que todas as ruas têm nome de vegetais, [...] território onde caberiam quatro Holandas ou onde basta caminhar dois quilômetros para atravessar a cidade.

10 Conhecer todas elas, nem para o mais dedicado dos viajantes. Mas as singularidades de algumas você pode visitar simplesmente seguindo o mapa do Almanaque Brasil. Aperte os cintos, que a viagem já começou. Qual é o endereço?

Algumas cidades brasileiras batizam as ruas de forma curiosa. Em Rubiataba, interior de Goiás, todas as ruas têm nomes de árvores e plantas. Já na paulista Rio Claro os logradouros **são numerados**: Rua Um, Rua Dezesete, Rua Vinte e Três, e por aí vai. Na fluminense Conservatória, autoproclamada “capital nacional da seresta”, o inusitado não está no nome das ruas, mas das

15 casas. Desde a década de 1960, boa parte das fachadas deixou de ter números para ter nomes de música. E cada um escolhe a sua.

A primeira cidade

Engana-se quem acredita ser São Vicente, no litoral paulista, a cidade mais antiga do País. Apesar de ter sido povoada a partir de 1532, ela só **foi oficializada** como município em 1895. O título cabe a Salvador, fundada em 1549, também sendo a

20 primeira capital brasileira. Já a caçulinha é Nazária, no Piauí, que emancipou-se de Terezina em 2008.

A cidade mais extensa...

Altamira, no Pará, é a maior cidade do Brasil. [...] Com quase 160 mil quilômetros quadrados, é 105 vezes maior do que a cidade de São Paulo. Em sua área caberiam quatro Holandas. Mas sua população não faz jus a tanto espaço. Somente 105 mil pessoas vivem na cidade. [...]

25 **...e a menorzinha**

A menor cidade brasileira é Santa Cruz de Minas, com cerca de três quilômetros quadrados. **Colada** a São João del-Rei, a cidadezinha também é um tanto jovem: **foi fundada** em 1995. Para atravessá-la, o visitante não percorre nem dois quilômetros. **Não tem desculpa** para não visitar o parente que mora do outro lado da cidade.

Sol, chuva e neve

30 Cabrobó, em Pernambuco, é o lugar onde menos chove no Brasil. A amapaense Calçoene é onde mais cai água. Já a catarinense São Joaquim é onde há mais registro de neve. [...]

Custo alto e bolso cheio

São Paulo é a cidade com o maior custo de vida do Brasil. É uma das mais caras do mundo. Viver na Pauliceia é pior para o bolso do que em Nova Iorque, Paris ou Londres, por exemplo. Em compensação, é a sexta cidade do mundo em número de

35 bilionários. [...]

De onde vêm esses nomes?

Varre-Sai (RJ) O nome viria de um aviso afixado num dos ranchos de descanso dos viajantes. A placa anunciava: Varre e sai. Ou seja, os tropeiros poderiam usar o alojamento à vontade, desde que deixassem tudo limpinho na saída. [...]

40 Anta Gorda (RS) O nome **foi inspirado** numa memorável caçada ao pobre animalzinho no século 19. Em 1910 houve a mudança de nome para Carlos Barbosa, então governador do estado. Mas a população não gostou nada da troca. De tanto pressionar, a cidade voltou a ser Anta Gorda. E quem nasce lá é antagordense. [...]

Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 88).

Figura 27 – Atividade 1: Singularidades no mapa, parte 2, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

Unidade 6
Ciclo Intermediário



42 **Uma cidade, quatro idiomas**

Além de português, a amazonense São Gabriel da Cachoeira – considerada a cidade mais indígena do Brasil – tem três idiomas oficiais:

45 nheengatu, tukano e baniwa. É o único município brasileiro com esse privilégio, e também o primeiro a eleger um índio como prefeito. Nada mais justo: nove em cada 10 gabrielienses são indígenas.

50 **O mais germânico dos municípios**

A catarinense Pomerode se orgulha do título de "a cidade mais alemã do Brasil". Exalta a condição até no hino: Ó cidade mais alemã do Brasil, de beleza e graça. Deus te fez. Boa parte da

55 população se mantém bilingue – o alemão é ensinado até nas escolas públicas. [...]

Fonte: HOFFMANN, Bruno. Singularidades no mapa. Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/curiosidades-cultura/11362-singularidades-no-mapa.html>. Acessado em outubro de 2012

- 1 O autor afirma que não é somente o nome esquisito que torna uma cidade original. O que ele cita como elementos que podem chamar a atenção de um turista?
- 2 Segundo o texto, como podem ser batizadas as ruas do Brasil?
- 3 Que dados você desconhecia com relação às cidades brasileiras?
- 4 Em seu país, que aspectos relacionados às cidades você destacaria como singulares?
- 5 Que cidades citadas no texto você conhecia? Comente.
- 6 Você prefere morar em uma cidade grande ou gostaria de morar em uma cidade do interior? Por quê?
- 7 Das curiosidades citadas, de qual/quais você mais gostou? Por quê?



A explicação sobre a voz passiva na seção *Voz passiva e Particípios* (Figuras 28 e 29), que analisaremos a seguir, segue após outros quatro exercícios, que não serão analisados por não apresentam nenhuma relação com a voz passiva. Nessa seção, inicialmente, após o comando “Releia as frases retiradas do texto ‘Singularidades no mapa’ ” (Barbosa; Schrögle, 2013, p. 93), há duas frases retiradas do texto discutido anteriormente (Figuras 26 e 27) como exemplo. No entanto, não há qualquer instrução que relacione explicitamente as demais orações destacadas em azul no texto à explicação subsequente. Essa ausência, somada ao fato de haver quatro exercícios entre a atividade e a explicação da voz passiva (com apenas um deles vinculado ao texto inicial), enfraquece a articulação entre a atividade proposta e a seção explicativa da passiva.

Em seguida, encontramos uma explicação sintática sobre a voz passiva (Figura 28), em que as autoras a dividem nos dois tipos tradicionais: analítica e sintética. Como podemos observar, há uma ênfase na forma, sem qualquer tentativa de abordagem semântico-pragmático-discursiva. Além disso, a inclusão da passiva sintética destoa da construção geral da unidade, gerando uma ambiguidade na proposta, pois todos os demais exemplos e exercícios se concentram na voz passiva analítica. A explicação da passiva sintética não é retomada em momento algum, nem há menção de que será explorada posteriormente, o que a torna desconexa em relação ao propósito da unidade.

Ainda na mesma página, há uma tabela com frases na voz ativa (coluna da esquerda) e suas correspondentes na voz passiva analítica (coluna da direita). Embora possam servir como apoio visual para exemplificar a voz passiva em tempo, aspecto e modo variados, essas frases estão descontextualizadas, limitando significativamente a compreensão funcional da estrutura. Sem um vínculo explícito com situações comunicativas ou com os exercícios anteriores, há o risco de que a aprendizagem se torne mecânica, priorizando apenas a forma sobre o significado e a função discursiva.

A página seguinte (Figura 29), sob o título *Vamos conhecer os Particípios dos Verbos?*, se dedica inteiramente a uma explicação sobre os particípios regulares e irregulares da língua portuguesa. Embora a regra morfológica de formação dos particípios regulares seja explicitada, não se oferece o contexto de uso entre as formas regulares e irregulares. Ao final da página, há um quadro comparativo entre o português e o espanhol sobre a formação do particípio de verbos terminados em [-olver], o que constitui um ponto positivo ao antecipar possíveis dificuldades de alunos hispanofalantes.

Figura 28 – Voz passiva e Particípios, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

Voz passiva e Particípios

Releia as frases retiradas do texto “Singularidades no mapa”:

A menor cidade brasileira [...] **foi fundada** em 1995.
[...] o alemão **é ensinado** até nas escolas públicas.

As frases anteriores estão na **Voz Passiva Analítica**. Tradicionalmente, considera-se que a **Voz Passiva** pode ser:

a) **Analítica**: formada pelo verbo auxiliar **SER + PARTICÍPIO DO VERBO + AGENTE DA PASSIVA** (não obrigatório);
b) **Sintética**: formada pelo verbo na terceira pessoa, seguido do pronome **SE**:

Exemplo:
Fundou-se a menor cidade brasileira em 1995.
Ensina-se alemão nas escolas públicas.

Veja como se dá a formação da Voz Passiva:

Voz Ativa	Voz Passiva
A população homenageia a cidade.	A cidade é homenageada pela população.
A população homenageou a cidade.	A cidade foi homenageada pela população.
A população homenageava a cidade.	A cidade era homenageada pela população.
A população vai homenagear a cidade.	A cidade vai ser homenageada pela população.
A população homenageará a cidade.	A cidade será homenageada pela população.
Espero que a população homenageie a cidade.	Espero que a cidade seja homenageada pela população.
Desejava que a população homenageasse a cidade.	Desejava que a cidade fosse homenageada pela população.
Se a população homenagear a cidade.	Se a cidade for homenageada pela população.

Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 93).

Figura 29 – Vamos conhecer os Particípios dos Verbos?, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

Vamos conhecer os Particípios dos Verbos?



O **Particípio** é uma das formas nominais do verbo (gerúndio, infinitivo e particípio).

A formação dos particípios regulares se dá da seguinte forma:

Verbos terminados em “AR”	Recebem a terminação “ADO”	<i>morar</i> → <i>morado</i> <i>comprar</i> → <i>comprado</i>
Verbos terminados em “ER” e “IR”	Recebem a terminação “IDO”	<i>esquecer</i> → <i>esquecido</i> <i>sorrir</i> → <i>sorrido</i> <i>vender</i> → <i>vendido</i> <i>dividir</i> → <i>dividido</i>

A maior parte dos verbos apresenta apenas o particípio regular (fundado, permitido), mas alguns verbos apresentam apenas particípio irregular como, por exemplo:

Verbo	Particípio
FAZER	FEITO
DIZER	DITO
VER	VISTO

Há, porém, verbos que apresentam duplo particípio:

Verbo	Particípio Regular	Particípio Irregular
ENTREGAR	ENTREGADO	ENTREGUE
SALVAR	SALVADO	SALVO
PRENDER	PRENDIDO	PRESO
EXTINGUIR	EXTINGUIDO	EXTINTO

Em português, ao contrário do espanhol, os verbos terminados em “-olv-e-r” formam o particípio regular com a terminação “-ido”. Veja os exemplos:



Português



Espanhol

O livro foi <i>devolvido</i> na data. O problema será <i>resolvido</i> com facilidade.	El libro fue <i>devuelto</i> a la fecha. El problema será <i>resuelto</i> con facilidad.
--	--

Outros verbos com a mesma terminação são: *resolver, devolver, desenvolver, dissolver, envolver, etc.*

Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 94).

No *Manual do Professor* (Barbosa; Schrägle, 2015, p. 70-72), há, nessa seção, uma sugestão de texto sobre as cidades brasileiras planejadas, oferecendo um contexto concreto e dentro da temática da unidade, que permite ao professor explorar a voz passiva analítica de forma funcional. Um trecho do texto foi incluído aqui para exemplificar o tipo de exercício proposto (Figura 30). As lacunas propostas para o preenchimento com a voz passiva incentivam a leitura atenta, a discussão em sala e a aplicação prática da estrutura estudada, proporcionando uma oportunidade de engajamento significativo dos alunos com o conteúdo. Esse suporte contextualizado constitui uma diferença importante em relação ao livro do aluno, que até o momento não apresenta exercícios direcionados para a voz passiva e traz uma explicação com exemplos descontextualizados.

Figura 30 – Quais as cidades planejadas do Brasil?, trecho, Unidade 6, Brasil Intercultural – Manual do Professor

Quais as cidades planejadas do Brasil?

Criadas a partir de projetos detalhados, as cidades planejadas têm como principal objetivo minimizar problemas comuns ao processo de urbanização.

O crescimento desordenado das cidades, que marcou o processo de desenvolvimento das sociedades desde os primórdios, trouxe consigo problemas que comprometem a qualidade de vida nos centros urbanos.

Para tentar corrigir os efeitos negativos deste processo, _____ (criar) as chamadas “cidades planejadas”, que _____ (pensar) a partir de um modelo estratégico, focado em aspectos que asseguram um funcionamento harmonioso e sustentável.

Fonte: Barbosa; Schrägle (2015, p. 70).

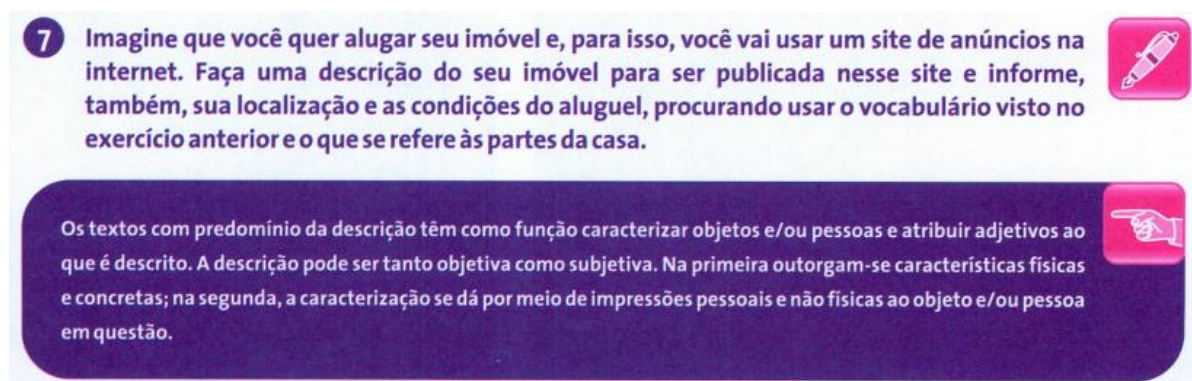
Por outro lado, o exercício apresenta um nível de complexidade considerável por exigir múltiplas operações cognitivas simultâneas. O aluno deve, primeiramente, compreender o texto-base, identificar o sujeito da construção, que por vezes não está na posição típica pré-verbal, e conjugar o verbo *ser* no tempo, modo, aspecto verbal apropriados, além da escolha entre o particípio regular e irregular. Cada uma dessas etapas exige atenção e controle gramatical que não foram previamente trabalhados.

Além disso, o manual não apresenta orientações detalhadas sobre estratégias pedagógicas para trabalhar aspectos pragmático-discursivos, limitando-se à recomendação: “Professor (a), sugerimos aqui um texto sobre *As cidades brasileiras que foram planejadas*, para que seus/suas alunos (as) possam praticar a Voz Passiva e também para que possam

conversar um pouco sobre esses dados em sala de aula” (Barbosa; Schrägle, 2015, p. 70). Assim, embora o manual forneça uma base para a prática da voz passiva, ele limita o suporte ao professor na promoção de uma compreensão mais profunda e funcional da estrutura, deixando espaço para lacunas na mediação pedagógica e na exploração das implicações comunicativas da passiva. Nem mesmo pontos de discussão sobre o próprio texto são sugeridos pelas autoras, contribuindo para que o exercício se restrinja a um simples preenchimento de lacunas, evidenciando limitações pedagógicas da proposta.

Em sequência, as atividades 6 e 7 trabalham com uma temática de locação de imóveis, finalizando o Bloco 1 da Unidade 6. Embora não haja um trabalho direto com a voz passiva nas questões, a atividade 7 (Figura 31) se destaca, pois solicita que o aluno produza uma descrição de imóvel para publicação em *sites* de anúncios na internet. A proposta não exige formas verbais específicas, e a passiva poderia ser empregada opcionalmente como recurso estilístico, conferindo formalidade ou destacando determinadas características do imóvel. Nesse sentido, o exercício representaria uma excelente oportunidade para o professor explorar nuances da voz passiva, mas essa possibilidade não é mencionada no *Manual do Professor*.

Figura 31 – Atividade 7, Bloco 1, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno



7 Imagine que você quer alugar seu imóvel e, para isso, você vai usar um site de anúncios na internet. Faça uma descrição do seu imóvel para ser publicada nesse site e informe, também, sua localização e as condições do aluguel, procurando usar o vocabulário visto no exercício anterior e o que se refere às partes da casa.

Os textos com predomínio da descrição têm como função caracterizar objetos e/ou pessoas e atribuir adjetivos ao que é descrito. A descrição pode ser tanto objetiva como subjetiva. Na primeira outorgam-se características físicas e concretas; na segunda, a caracterização se dá por meio de impressões pessoais e não físicas ao objeto e/ou pessoa em questão.

Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 96).

No *Bloco 2 – Cada canto tem seu encanto*, o único exercício que aborda diretamente a voz passiva é a atividade 12, que propõe o preenchimento de lacunas em um texto sobre êxodo urbano (Figura 32). Observamos aqui um problema de fidedignidade e clareza textual: ao compararmos o exercício com o texto original de Vilmara Fernandes (2011, p. 6-7), percebemos que a adaptação feita pelas autoras incluiu construções passivas onde não existiam e alterou a ordem de constituintes, resultando em um texto mais distante do uso original da autora.

Figura 32 – Atividade 12, parte 1, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

12 Leia o texto abaixo e complete-o com a Voz Passiva Analítica.

**Vida simples:
Eles apostaram no interior**

Vilmara Fernandes

Em busca de qualidade de vida e segurança, pessoas deixam a Grande Vitória para aumentar a população de outros municípios do Estado.

1 Nas ruas por onde passa o anestesiológico Nilton Sampaio Júnior sempre _____ (cumprimentar).
Com dez minutos chega ao trabalho. Nos fins de tarde curte o quintal de sua casa, onde brinca com o cachorro. Esse dia a dia sem estresse _____ (conquistar) desde que trocou a cidade grande pelo interior. Como tantos outros capixabas, ele foi em busca de mais qualidade de vida. O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

5 revelou que a população da área urbana de todos os municípios do interior do Estado cresceu. Isso pode indicar que estão recebendo migrantes, diferentemente do que ocorreu durante anos, quando as pessoas deixavam o campo em direção aos centros urbanos. [...]

Motivação

[...] Nilton, que era funcionário de um hospital em Vitória, há cinco anos _____ (convidar) a ser sócio

10 de um hospital em Colatina, na Região Noroeste. Com a oferta _____ (concretizar) vários sonhos. "Moro numa casa, tenho uma vida tranquila e ganho mais", destaca o médico. De quebra pode ainda trabalhar, duas vezes por semana, no hospital onde nasceu, em Aimorés, Minas Gerais. "Fica a 30 minutos de minha casa", acrescenta. O relato mostra outra face de quem busca dar um novo rumo às suas vidas. Longe da cidade, essas pessoas estão distantes de tudo o que estressa: engarrafamentos, apartamentos pequenos, custo de vida alto, frieza dos vizinhos e até violência. [...]

15 **Estrutura**

As condições de vida no interior também mudaram. Há muito foi-se a ideia de que era um local de sofrimento, que não _____ (desenvolver) e onde a solução para os problemas dependia de uma visita à Capital. Em sua maioria, as cidades já contam com unidades de saúde, infraestrutura, estradas, escolas e algumas até com faculdades, teatro e cinema. Uma descentralização em relação à Região Metropolitana que estimula a ida para o interior, como pondera o

20 engenheiro Lucas Henrique Caser Venturim, 29. Sua mudança _____ (decidir) quando ele e a namorada - Wesleyne Venturim, 30, hoje sua esposa - foram vítimas de um sequestro relâmpago. Ele enfrentou chacotas de amigos e ressalvas do chefe de que teria perdas profissionais. "O que encontramos foi muito diferente", relata Lucas. Não faltaram oportunidades de trabalho. "Hoje _____ (disputar)", diz o engenheiro, que hoje vive em Nova Venécia, no Norte.

25 **Dificuldades**

Por outro lado, nem tudo são flores. [...] Há regiões que enfrentam problemas em seu desenvolvimento e vão levar 168 anos para dobrar a sua renda, como é o caso do Caparaó. Motivos que levam Adilson de Oliveira, especialista em pesquisa e estudos governamentais do Instituto Jones, a ponderar: "Os municípios têm que se preparar ou _____ (atingir) pelos mesmos problemas das cidades grandes". Dificuldades que não devem desanimar quem pretende morar no interior. [...]

30 **E o sonho virou realidade**

Após viver em cidades como São Paulo, Campinas e Vitória, além de municípios da Bahia - sua terra natal, Manoel Gonçalves Moreira, 79, encontrou um cantinho na Região Centro-Serrana do Estado, cenário para a vida com que sempre sonhou. Foi assim que deixou Vitória. Ele e a esposa, Maria Alaidyr Moreira, 71, estavam cansados do ritmo urbano. Os filhos, que já _____ (formar), preferiram as facilidades da cidade grande. Já o casal ficou com o ar puro, o canto dos

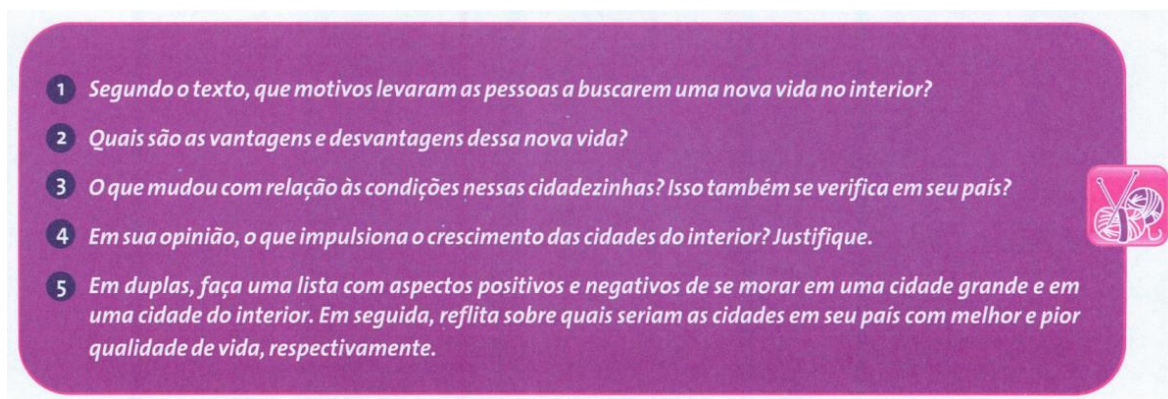
35 pássaros e o espaço para receber amigos e família no sítio onde moram.

Fonte: Barbosa; Schrögle (2013, p. 102).

Tanto essa intervenção artificial no texto, feita apenas para forçar a ocorrência da estrutura gramatical, quanto a própria fragmentação causada pelas lacunas, comprometem a fluidez da leitura e impõem ao aprendiz de nível intermediário uma complexidade operacional excessiva. O *Manual do Professor* (Barbosa; Schrögle, 2015, p. 74), que deveria atuar como suporte pedagógico, restringe-se a fornecer a resposta formal da correção, omitindo qualquer

orientação teórica ou metodológica. Assim, o material não apenas exige que o aluno deduza formas verbais em um contexto artificializado, como também desampara o professor ao não fundamentar as escolhas feitas na adaptação ou os critérios para a resolução do exercício. Ressaltamos, contudo, que após a atividade de preenchimento, o material propõe uma discussão oral (Figura 33), permitindo algum espaço para a interação e a participação em práticas sociais.

Figura 33 – Atividade 12, parte 2, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno



Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 103).

Não há outras atividades nessa unidade que explicitem o trabalho com a voz passiva. Há, porém, três atividades de produção textual (Figuras 34, 35 e 36), que podem ser exploradas de forma mais ampla pelo professor. Além de possibilitarem a discussão de temas relevantes, essas atividades poderiam servir como espaço para refletir sobre as escolhas linguísticas dos aprendizes e sobre como se posicionar discursivamente em diferentes contextos. Nesse sentido, a inclusão ou ausência da voz passiva, que foi o recurso gramatical trabalhado na unidade, poderia ser discutida nas produções, destacando sua função comunicativa e pragmática. A mediação docente, portanto, torna-se essencial para transformar essas tarefas em oportunidades de desenvolvimento linguístico mais consistente. Falta, contudo, um direcionamento mais explícito e explicativo no *Manual do Professor* (Barbosa; Schrägle, 2015, p. 69-77) acerca do papel da voz passiva e dos contextos em que seu uso é mais produtivo.

Figura 34 – Atividade 9, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

9 Cada região, bem como cada estado brasileiro tem suas particularidades, seus costumes, suas festas. Em grupos, façam uma pesquisa sobre uma das regiões e apresente para seus/suas colegas e professor (a). Procure incluir em sua pesquisa elementos que falem da cultura popular de cada região e também de sua estrutura e atrativos turísticos.



Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 98).

Figura 35 – Atividade 14, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno



14 Após ouvir o áudio da CBN, responda à pergunta do ouvinte, ressaltando por que ele deve continuar na cidade do interior ou voltar para a capital. Não se esqueça de enfatizar os pontos discutidos anteriormente.



Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 103).

Figura 36 – Atividade 15, Bloco 2, Unidade 6, Brasil Intercultural – Livro do Aluno

15 Depois de ler o texto “Como surgiram os diferentes sotaques do Brasil” e entender as contribuições de diferentes povos para a formação de seus costumes e modos de falar, assista ao vídeo documentário “Nordestês” e anote algumas curiosidades presentes na Língua Portuguesa referentes:

- à padronização de sotaques na mídia;
- aos fatores que fazem com que um sotaque tenha maior/menor prestígio;
- à valorização do regionalismo na TV.




Fonte: Barbosa; Schrägle (2013, p. 104).

Podemos perceber que as atividades dessa unidade se aproximam de um Pós-método, com a noção do uso da língua por meio de projetos e tarefas envolvendo também os colegas, bem como a noção de uma pedagogia mais crítica e intercultural, com a construção de saberes. É um material que, no geral, se aproxima das propostas dos documentos oficiais de suporte (Instituto Camões, Instituto Guimarães Rosa e Celpe-Bras), trazendo textos autênticos e práticas sociais diversas, contribuindo para a promoção da interação, reconstrução de sentidos e a competência comunicativa.

No entanto, com relação ao ensino da voz passiva, a unidade permanece próxima a uma Abordagem para Leitura (AL), com foco na memorização das regras, e apenas isso. Os exercícios propostos especificamente para o trabalho da passiva não são necessariamente ruins, mas demandam alguns ajustes para, de fato, contribuírem para a proficiência dos aprendizes.

Além disso, a falta de suporte para o professor é perceptível, principalmente quando nos deparamos com professores recém-formados. Há algumas nuances pragmático-discursivas que poderiam e deveriam ser trabalhadas nas atividades, mas passam totalmente despercebidas se o professor também não se atentar a isso. A autonomia dos professores, defendida pelo Pós-método, não pode ser alcançada se eles não possuírem as ferramentas necessárias para isso. O conhecimento é libertador.

Em síntese, a unidade revela um paradoxo e uma dificuldade recorrente do ensino de línguas: ainda que a proposta geral se alinhe a perspectivas mais contemporâneas e críticas, o tratamento dado à voz passiva permanece preso a uma lógica estruturalista e pouco funcional. Esse descompasso evidencia a necessidade de maior coerência entre os princípios orientadores do material e a prática gramatical nele desenvolvida. Assim, uma abordagem que discutisse a passiva em situações reais de uso e em práticas discursivas autênticas poderia ampliar a efetividade da unidade e contribuir, de fato, para a formação de aprendizes mais críticos e proficientes.

4.3 Oi, Brasil! – Um curso de português para estrangeiros

Oi, Brasil! – Um curso de português para estrangeiros é uma obra de volume único, composta pelo *Livro de Curso* (Sommer; Weidmann, 2014), pelo *Livro do Professor* (Sommer; Weidmann, 2013) e pelo *Livro de Exercício* (não analisado²²). A coleção se apresenta como “um curso de português destinado a adultos e jovens que aprendem português em diferentes instituições, como escolas de línguas, centros de ensino secundário, faculdades, etc.” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 4). Em outras palavras, entendemos que a proposta do material é a de que ele seja flexível/adaptável o bastante para ser utilizado em diferentes contextos de ensino de PLA para jovens e adultos.

O *Livro de Curso* se organiza em 18 lições, estruturadas em torno de temas do cotidiano, com cada lição dividida em três seções (A, B e C). Ao final de cada lição, há um resumo das estruturas gramaticais e das intenções comunicativas, sob o título *Gramática e Comunicação*,

²² Não incluímos nesta pesquisa devido à dificuldade de acesso aos materiais.

e a cada três lições propõe-se uma atividade lúdica de revisão no formato de jogo de tabuleiro. Além disso, ao final do volume há uma *Síntese gramatical*, bem como glossários por lição.

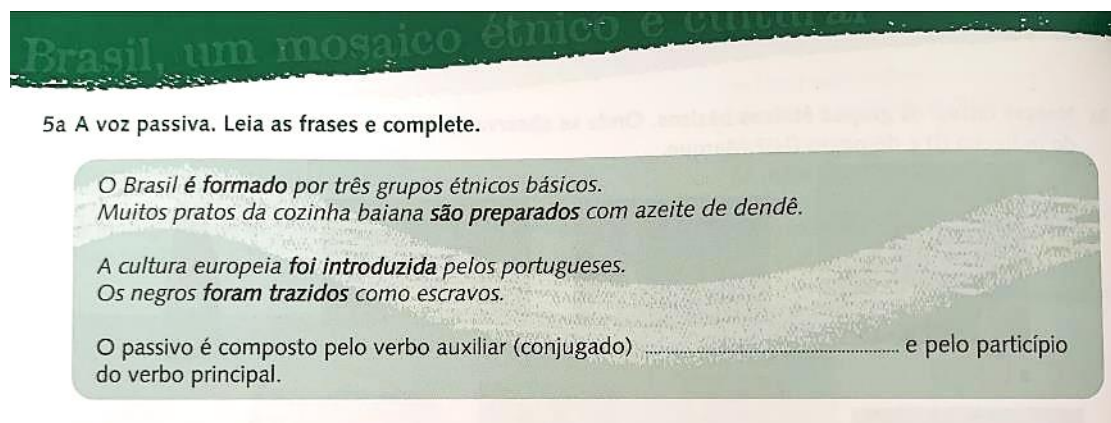
Já o *Livro do Professor*, que tem como objetivo “apresentar propostas para facilitar a preparação da aula, com o fim de torná-la interessante, eficiente e dinâmica” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 4), descreve detalhadamente as atividades propostas no *Livro de Curso* e explicita a concepção didática que fundamenta o material. Segundo as autoras, tal concepção baseia-se em uma abordagem orientada para a ação, na qual “a tarefa ocupa uma posição central na aprendizagem de língua” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 7). Esse tipo de abordagem se aproxima da noção de pós-método, como discutimos na seção 3.2. O livro ainda oferece alguns conselhos práticos para o trabalho docente e sugestões de adaptação às necessidades específicas dos grupos de aprendizes, reforçando o caráter flexível e comunicativo do curso.

Tanto a voz passiva com o verbo *ser* (*analítica*) quanto a voz passiva com *se* (*sintética*) são trabalhadas no material. Seguiremos a discussão primeiramente com a voz passiva com o verbo *ser*, que é apresentada na Lição 17 do *Livro de Curso* e do *Livro do Professor*. A Lição 17, *Brasil, um mosaico étnico e cultural*, se divide em três seções: *A – Quem somos nós?*, *B – Entre as culturas* e *C – As populações tradicionais - Resistência, luta e meio ambiente*.

Pelo *Livro do Professor*, verificamos que apenas a seção A traz como objetivo o trabalho com a voz passiva: “**Gramática:** Voz passiva no presente e perfeito do indicativo” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 78). Entretanto, ela só é proposta para discussão, de fato, nas atividades 5a, “**Objetivo:** Introduzir a voz passiva” e 5b, “**Objetivo:** Praticar o uso da voz passiva” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 79).

No *Livro de Curso*, encontramos, de fato, brevíssimas ocorrências da voz passiva nas atividades anteriores e posteriores à atividade 5, a qual concentra toda a discussão da voz passiva da lição. Na atividade 5a (Figura 37), sob o enunciado “A voz passiva. Leia as frases e complete” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 148), são apresentadas quatro frases na passiva, dentro da temática da lição, porém descontextualizadas em relação ao discurso. Em seguida, há uma sentença para o preenchimento de lacuna para a regra da formação da passiva.

Figura 37 – Atividade 5a: A voz passiva, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso



Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 148).

A atividade sozinha poderia ser insuficiente para que o aluno percebesse a regra e o seu efetivo uso apenas com a leitura das frases. No entanto, o *Livro do Professor* sugere o seguinte procedimento:

Procedimento: Os alunos leem os exemplos de frases na voz passiva. Peça para que observem a forma da voz passiva nas frases. Pergunte em que tempo está o verbo *ser* nas duas primeiras frases (-> *é formado* e *são preparados*, presente do indicativo), e nas duas outras frases (-> *foi introduzida* e *foram trazidos*, perfeito do indicativo). Peça que observem as terminações dos participípios passados e pergunte porque houve mudanças nas terminações (-> *concordam em gênero e número com o sujeito*). A seguir, completam a regra (Sommer; Weidmann, 2013, p. 79).

Após o procedimento, as orientações da lição seguem:

Lembrete: O aluno é chamado a tomar parte na formulação da regra. Quando completa a regra, após ter analisado os exemplos que mostram o seu uso, a interiorização ocorre mais facilmente.

Solução: ser (Sommer; Weidmann, 2013, p. 79).

Observamos, nessas orientações, uma tentativa de busca pela autonomia do aluno, condizente com uma das características do pós-método. Além disso, ao trazer essa possibilidade de explicação e formulação da regra da voz passiva, o material traz ferramentas de ação ao professor mais inexperiente, tentando contribuir, também, com a autonomia do professor. Entretanto, essas tentativas não atingem, de fato, a proposta de uma pedagogia crítica, pois reduz o ensino à memorização de regras gramaticais, como ocorre com a Abordagem para Leitura (AL).

Ademais, o material não faz os professores ou os alunos se atentarem ao uso ou não do sintagma preposicionado do agente da passiva, utilizado em apenas dois dos quatro exemplos. Essa possibilidade só é relatada no *Livro de Curso* ao final da lição e na síntese gramatical, como veremos a seguir. Em suma, apesar da tentativa, a atividade contribui pouco para a autonomia comunicativa e pragmática do aluno, limitando o conhecimento a regras gramaticais.

Na sequência, a atividade 5b do *Livro de Curso* (Figura 38) convida os alunos a praticarem as estruturas gramaticais ensinadas na atividade anterior, sob o enunciado “Forme frases na voz passiva. Preste atenção na concordância” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 148). A atividade é composta por cinco linhas (a-e) e quatro colunas, na seguinte distribuição, respectivamente: sujeito da passiva, verbo *ser* conjugado, particípio passado e sintagma preposicionado do agente da passiva.

Figura 38 – Atividade 5b: Forme frases na voz passiva, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso

5b Forme frases na voz passiva. Preste atenção na concordância.

a	o Brasil	é	falada	pelos portugueses
b	as festas europeias	são	trazida	pelos colonos
c	a língua portuguesa	foi	introduzidas	por todos brasileiros
d	a língua tupi	foram	colonizado	pelos escravos negros
e	a cultura africana		comemoradas	

LE 2-3

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 148).

Sem o auxílio do professor, a atividade pode ser considerada com poucas instruções para o aluno compreender a proposta, aumentando o grau de dificuldade. No entanto, o *Livro do Professor* orienta que se faça uma prática guiada, combinando as palavras das quatro colunas, além de uma sugestão de combinações possíveis para a solução do exercício:

Procedimento: Para se familiarizarem com o uso da voz passiva, os alunos fazem uma prática guiada: formam frases, combinando as palavras das quatro colunas.

Solução (combinações possíveis):

O Brasil foi colonizado pelos portugueses.

As festas européias foram introduzidas pelos portugueses.

As festas européias são comemoradas por todos os brasileiros.

A língua portuguesa foi trazida pelos portugueses.

A língua portuguesa é falada por todos brasileiros.

A língua tupi foi falada pelos portugueses.

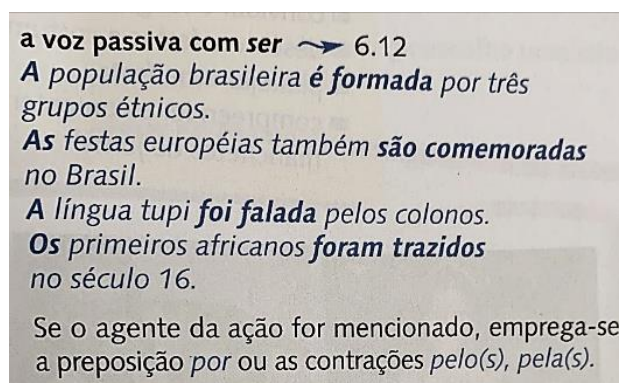
A cultura africana foi trazida pelos escravos (Sommer; Weidmann, 2013, p. 79).

As duas atividades analisadas têm a intenção de descentralizar o papel do professor como entidade do saber, trazendo o aluno para o centro da construção do conhecimento. No

entanto, é preciso que o professor tenha um cuidado maior para que o aprendizado não fique restrito à memorização de regras gramaticais. A construção de frases soltas, mesmo que siga a temática da lição, não é suficiente para que o aluno entenda os contextos e motivações de uso da voz passiva. Não há uma retomada, uma menção, ou um trabalho direto com a voz passiva em outros textos ou áudios ao longo da lição, reduzindo a possibilidade de consolidação desse conhecimento pelos alunos.

Ao final da lição, na *Gramática e Comunicação*, sobre “a voz passiva com *ser*” (Figura 39), há uma sequência de 4 frases, diferentes das trabalhadas no exercício 5a, além da seguinte explicação: “Se o agente da ação for mencionado, emprega-se a preposição **por** ou as contrações **pelo(s), pela(s)**” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 153). Até esse momento, o material não havia abordado a relação entre agente e paciente na voz passiva, tendo se limitado apenas às explicações da formação da estrutura gramatical. Não se explica, por exemplo, em que contextos ou por que razões se cita ou se omite o agente na construção passiva.

Figura 39 – A voz passiva com *ser*, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso

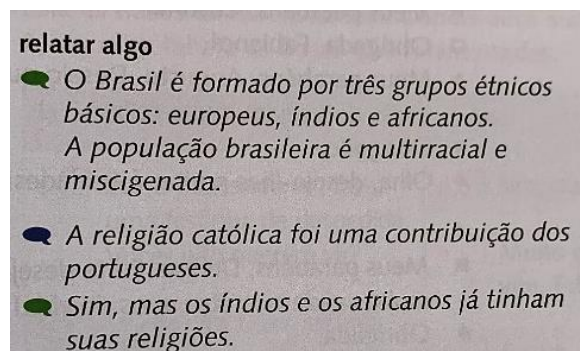


Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 153).

Sobre as intenções comunicativas da lição, a voz passiva aparece expressa nas intenções “relatar algo” (Figura 40) e “apresentar dados estatísticos” (Figura 41), com os seguintes exemplos, respectivamente: “O Brasil é formado por três grupos étnicos básicos: europeus, índios e africanos” e “É composta por 47,7% (quarenta e sete vírgula sete por cento) de brancos” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 153). Embora essas ocorrências indiquem uma tentativa de vincular a voz passiva a finalidades comunicativas específicas, a explicação oferecida pelo material mostra-se insuficiente e excessivamente limitada. Não há uma generalização que explicita o papel da voz passiva na organização do discurso, tampouco se discute porque essa

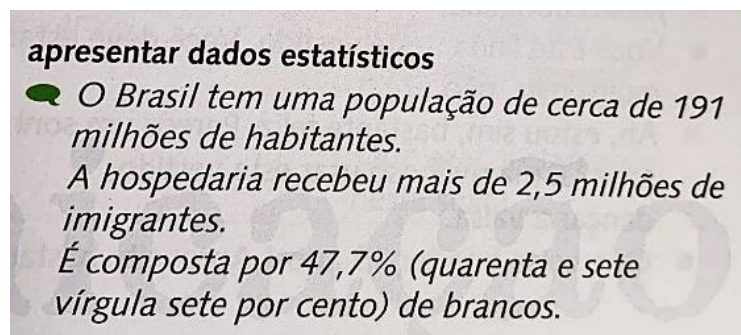
construção é preferida em certos gêneros ou situações comunicativas. Dessa forma, o propósito comunicativo da voz passiva permanece implícito e fragmentado, ficando a cargo do aluno inferir seu funcionamento a partir de exemplos isolados, sem o apoio de uma reflexão mais ampla sobre seus usos e motivações discursivas.

Figura 40 – Relatar algo, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso



Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 153).

Figura 41 – Apresentar dados estatísticos, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso



Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 153).

Embora apareça apenas ao final da lição, a inclusão das funções comunicativas que envolvem a voz passiva é relevante, pois aproxima o material dos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte e avaliação (*cf.* seção 3.3), especialmente daqueles elaborados pelo Instituto Camões, que enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa. Apesar disso, ainda que o material revele a intenção de se alinhar às discussões do pós-método e se aproxime um pouco de uma Abordagem Comunicativa (AC), a abordagem adotada para o tratamento da voz passiva mantém-se mais próxima de uma Abordagem para Leitura (AL),

como discutimos na seção 3.2. Na sequência, passaremos à discussão da voz passiva com *se* (sintética) abordada no material.

No *Livro de Curso*, a voz passiva com *se* é apresentada para discussão na Lição 18, *Hoje é dia de festa!*, mas também é retomada na *Síntese Gramatical* no interior da seção dedicada ao *se* impessoal, referente à Lição 5, *Que delícia!*. Essa organização sugere uma sobreposição entre diferentes conceitos da construção com *se*, colocando em choque, de um lado, as definições da Gramática Tradicional e, de outro, as descrições mais recentes, discutidas no capítulo 2.

Na lição 5, há apenas uma atividade proposta para o trabalho do *se* impessoal, a atividade 15 (Figura 42), sob o enunciado: “Leia os anúncios. Pergunte e responda” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 47). A atividade consiste em que os alunos treinem um minidiálogo, no estilo pergunta e resposta, relacionando as frases a – g aos anúncios da atividade 13 (Figura 43).

Figura 42 – Atividade 15: Pergunte e responda, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso

5

15 Pergunte e responda.
 Leia os anúncios da atividade 13.

☞ Onde se bebe a melhor caipirinha? ☛ Bebe-se no Raízes da Terra.

a Onde se come(m) tapas?
 b Onde se pode beber vinho espanhol?
 c Onde se pode comer frutos do mar?
 d O que se pode comer no Vitellini?
 e O que se come no Mani-oca?
 f Onde se ... ?
 g O que se ... ?

No Mani-oca serve-se só comida vegetariana.
 Onde se come comida italiana?
 Serve(m)-se pratos deliciosos.
 Pode-se comer comida brasileira no Raízes da Terra.
 Pode-se comer frutos do mar no Raízes da Terra.

LE 15

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 47).

Figura 43 – Atividade 13: Leia os anúncios de restaurantes, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso

Que delícia!

C Você gosta de comida italiana?

13 Leia os anúncios de restaurantes.
Qual restaurante combina com as seguintes pessoas?
Relacione.

RESTAURANTE MANI-OCA
Comer bem sem carne e sem peixe
Servimos pratos deliciosos só de vegetais
Ambiente moderno e agradável
Aberto para almoço e jantar
Fechado dom. e feriados
Avenida Iambari, 123
(11) 5657 8657

1

RAÍZES DA TERRA
Bar e Restaurante
Comida brasileira
Peixes e frutos do mar
Carnes grelhadas
Feijoada às quartas e aos sábados
A melhor caipirinha!
Rua da Quitanda, 47
Fone: (11) 2554 5675
Ambiente familiar

3

Ibérico
Adega e Restaurante
Especialidades portuguesas e espanholas
tapas e petiscos
bacalhoadas e paellas
vinhos portugueses e espanhóis
Ambiente informal
Alameda Botafogo, 245
Tel: 3384 8432
aberto 12.00 – 24.00 Fecha 2a.-feira

2

Restaurante Vitellini
Almoço por quilo de segunda a domingo a partir das 11h.
Servimos também à la carte
autênticos pratos italianos
pizzas
massas feitas pela mama
ideal para almoçar e jantar com a família
Rua João Pacheco, 34 Vila Ida
(11) 9045 9504

4

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 46).

Não há explicações gramaticais, e os estudantes precisam se guiar apenas pelo diálogo modelo e pelo quadro de referência com cinco exemplos. As explicações no *Livro do Professor* não esclarecem os objetivos funcionais ou comunicativos, nem delimitam claramente as diferenças entre a passiva com *se* e o *se* impessoal:

Objetivo: Introduzir e praticar a construção com *se*.

Procedimento: 1. Leia o minidiálogo-modelo. 2. Em duplas, eles praticam, fazendo as perguntas a – g uns aos outros e respondendo. 3. Peça aos alunos que leiam a caixa de gramática. Esclareça a tendência, no português do Brasil, de se usar o verbo no singular (Sommer; Weidmann, 2013, p. 29).

Ainda assim, ao orientar o professor a “esclarecer a tendência” de se usar o verbo no singular no português do Brasil, o material apresenta uma indicação válida e relevante. Esse é um ponto positivo, pois sinaliza uma atenção à realidade sociolinguística brasileira e ao seu uso efetivo da língua. Contudo, ao não fundamentar essa orientação em critérios funcionais, o livro deixa o professor desassistido para explicar por que essa tendência ocorre, tratando um fenômeno complexo de variação como uma mera curiosidade de fala.

As comparações explícitas dessa estrutura (*se* impessoal) com a passiva aparecem na *Síntese Gramatical* do *Livro de Curso*, como veremos mais à frente. Ao final da lição, assim como a lição analisada anteriormente, na seção *Gramática e Comunicação*, há uma retomada do tópico gramatical, sob o título “construção com *se* / o *se* impessoal” (Sommer; Weidmann, 2014, p. 49), como vemos na Figura 44. No entanto, na parte em que são trazidas as intenções comunicativas da lição, não há nenhum exemplo de construção com *se* relacionado às oito intenções comunicativas apresentadas, como vemos na Figura 45.

Figura 44 – Construção com *se* / o *se* impessoal, Gramática e Comunicação, Lição 5, Oi, Brasil! – Livro de Curso

construção com *se* / o *se* impessoal ➔ 5.5
 Onde ***se*** come comida italiana?
 No Mani-oca serve(m)-***se*** pratos vegetarianos.
 Pode-***se*** comer comida brasileira no Raízes da Terra. Pode-***se*** comer frutos do mar no Raízes da Terra.

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 49).

Figura 45 – Comunicação, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso

expressar uma necessidade Nós precisamos comprar limões e cachaça. Não precisamos de açúcar. Nós temos que/de fazer uma lista de compras.	pedir algo ou algo que falta Desculpe, falta uma faca. Por favor, pode trazer a conta / outro copo / (mais) uma cerveja?
chamar o garçom Garçom! Desculpe, ... Por favor, ...	Dizer como se sente. Estou com fome/sede.
fazer um pedido em um restaurante O que vão beber/pedir? Um chope, por favor. Eu queria/quero uma cerveja. Para mim um suco de abacaxi. Primeiro eu quero uma salada e depois um filé grelhado.	avaliar algo O serviço é ótimo. A moqueca está um pouco picante, mas está boa. A carne está macia.
Como o senhor quer o filé? Bem passado. / Ao ponto. / Malpassado.	recomendar algo O que o senhor recomenda? Eu recomendo ... porque ...
Querem mais alguma coisa? Um café, e pode trazer a conta, por favor.	expressar gosto e preferência Você gosta de comida portuguesa? Não gosto (muito) / gosto / gosto muito / adoro. / Eu prefiro

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 49).

Na Lição 18, *Hoje é dia de festa!*, o *Livro do Professor* indica o trabalho gramatical da passiva com *se* apenas na seção *B – Festas e tradições*. Entretanto, a única atividade em que essa construção aparece é na atividade 13, na sentença “Comemoram-se três santos católicos em junho: Santo Antônio (13), São João (24) e São Pedro (29)”, como vemos na Figura 46.

Figura 46 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá!, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso

Hoje é dia de festa!

13 Pula a fogueira, Iaiá! Leia o programa da Festa Junina. Quais atividades também são feitas em seu país nas festas populares?

FESTA JUNINA EM CAMPINA GRANDE

12 de junho

- 14:00 Abertura do arraial e da quermesse
Banda: "Choro do Sertão"
- 14:30 Oficina de bandeirinhas e fantoches
- 15:30 Inauguração do Correio Elegante
- 16:00 Levantamento do mastro de São João
- 17:00 Degustação das comidas de milho
- 18:00 Fogueira de São João
- 19:00 Show de fogos de artifício
- 20:00 Cancioneiros de modinhas
- 21:00 Concurso de balão
- 22:00 Quadrilha
- 23:00 Simpatias e adivinhas de Santo Antônio

13 de junho

- 14:00 Gincanas: argola, tomba-lata, roleta, tómbola
- 15:30 Campeonato de bolos e tortas
- 16:30 Recital de literatura de cordel
- 17:00 Cerimônia dos Casamentos Múltiplos
- 18:00 Grupo musical de repentistas
- 19:00 Concurso "A caipira mais charmosa"
- 20:00 Rodeio
- 21:00 Balle de torró
Bandas: "Chuchu" e "Requebrado Bom"

As Festas Juninas

Comemoram-se três santos católicos em junho: Santo Antônio (13), São João (24) e São Pedro (29). Há muita festa durante o mês em todos os estados do Brasil. As comemorações são marcadas por música, brincadeira, dança e comidas típicas. O chapéu de palha, o lenço no pescoço e a roupa estampada são os trajes típicos. As maiores festas acontecem no Nordeste. Vale a pena conferir!

Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 158).

No *Livro do Professor*, essa atividade tem como objetivo apresentar a festa junina como uma das festas populares do Brasil. As autoras sugerem ainda a realização de uma atividade prévia, voltada à mobilização de conhecimentos culturais e lexicais, como forma de contextualizar o tema antes do exercício (Figura 47).

Figura 47 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá! – Objetivo, Atividade prévia e Lembrete, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro do Professor

13 Pula a fogueira, Iaiá! Leia o programa da festa junina. Quais atividades também são feitas em seu país nas festas?

Objetivo: Apresentar uma festa popular.

Atividade prévia: 1. Os alunos leem o título do cartaz e localizam Campina Grande no mapa. Pergunte: *Por que a festa tem o nome de junina? É derivada de qual palavra? Alguém já esteve nessa festa?* **2.** Leem o texto *As festas juninas*. Faça algumas perguntas de compreensão: *Quais são os santos comemorados? Quando são comemorados? Onde? Que atividades são típicas dessas festas?*

Lembrete: Leve material sobre as festas juninas para os interessados: fotos, ilustrações, sites na internet.

Fonte: Sommer; Weidmann (2013, p. 86).

Em seguida, são propostos quatro procedimentos para a condução da tarefa, conforme verificamos na Figura 48. O último deles, no entanto, destoa dos anteriores, pois desloca o foco do aspecto cultural para o gramatical de maneira pouco integrada: “Chame a atenção para a frase: *Comemoram-se três santos católicos...* Explique que essa construção com *se* corresponde à passiva com *ser*: *Três santos católicos são comemorados...* Para mais exemplos e mais informações, sugira aos alunos consultar a página 161” (Sommer; Weidmann, 2013, p. 86).

Figura 48 – Atividade 13: Pula a fogueira, Iaiá! – Procedimento e Lembrete, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro do Professor

Procedimento: 1. Escreva no quadro os itens: música, brincadeira, etc. (veja quadro abaixo). Os alunos, em duplas, leem a programação da festa e põem, sob os itens, as atividades correspondentes. Por exemplo: música – *banda: Choro do sertão*. Brincadeira – *correio elegante, simpatias, etc.*

<i>música</i>	<i>brincadeira</i>	<i>dança</i>	<i>comidas típicas</i>
– <i>banda:</i>	– <i>correio</i>	–	–
<i>Choro do</i>	<i>elegante</i>	–	–
<i>sertão</i>	– <i>simpatias</i>	–	–
–	–	–	–
–	–	–	–
<i>literatura</i>	<i>esportes</i>	<i>outras atividades</i>	
–	–	–	
–	–	–	
–	–	–	
–	–	–	

2. Dê as explicações necessárias. Peça que comparem: *Quais atividades das festas juninas são feitas nas festas populares do seu país?* **3.** Pergunte: *Que outras atividades são feitas nas festas populares do seu país?* **4.** Chame a atenção para a frase: *Comemoram-se três santos católicos...* Explique que essa construção com *se* corresponde à passiva com *ser*: *Três santos católicos são comemorados...* Para mais exemplos e mais informações, sugira aos alunos consultar a pág. 161.

Lembrete: Para explicar o significado das atividades consulte sites na Internet (Google: O que não pode faltar numa festa junina). Para demonstrar concretamente como funciona, leve algumas brincadeiras, como simpatias e adivinhas ou faça com a classe o correio elegante.

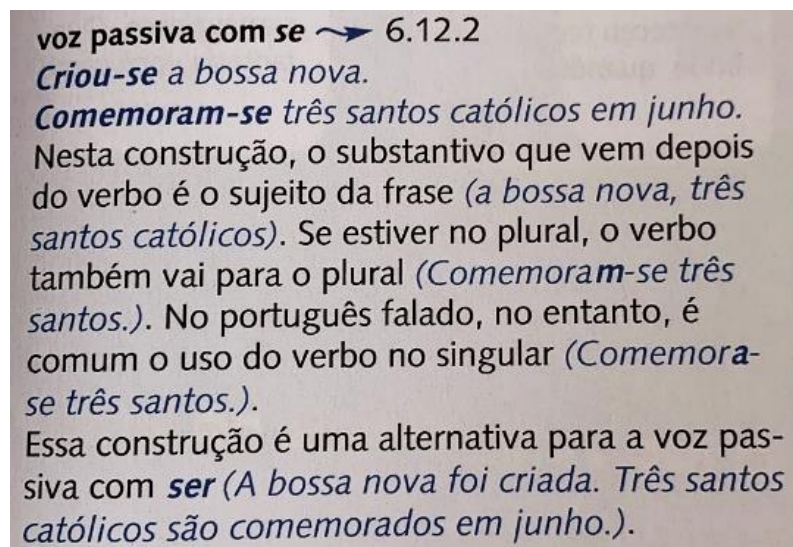
Fonte: Sommer; Weidmann (2013, p. 86).

Essa orientação, ao reduzir a explicação à equivalência entre a passiva com *se* (sintética) e a passiva com *ser* (analítica), reproduz o artifício tradicional frequentemente encontrado em gramáticas normativas, sem promover uma reflexão sobre o funcionamento da construção no uso. A abordagem proposta induz o professor a tratar a explicação de modo reprodutivo e descontextualizado, sem explorar as motivações discursivas que justificam a escolha dessa forma passiva em detrimento de outras possibilidades como voz passiva analítica ou mesmo a voz ativa. Além disso, a explicação é superficial, pois não aborda aspectos formais relevantes, como a formação estrutural da construção e a concordância verbal com o que seria o sujeito paciente.

Por outro lado, observamos que, na seção final da lição, *Gramática e Comunicação*, as autoras fazem uma breve menção à variação linguística no português do Brasil, o que sugere um reconhecimento, ainda que indireto, de que a construção com *se* pode assumir um valor

impessoal em determinados contextos. No entanto, essa explicação restringe o fenômeno ao português falado, desconsiderando que tal variação também ocorre em registros escritos. Ainda que limitada, essa observação revela uma tentativa de aproximar a explicação gramatical do uso real da língua, como vemos na Figura 49.

Figura 49 – Voz passiva com *se*, Gramática e Comunicação, Lição 18, Oi, Brasil! – Livro de Curso



Fonte: Sommer; Weidmann (2014, p. 161).

Após todas as lições, ao final do *Livro de Curso*, na seção *Síntese gramatical*, a voz passiva é apresentada na seção 6.12, dividida em *Voz passiva com o verbo ser* (6.12.1) e *Voz passiva com se* (6.12.2), acompanhadas de remissões às Lições 17, 5 e 18 (Sommer; Weidmann, 2014, p. 188). Essas remissões são relevantes, pois indicam a preocupação das autoras em manter a coerência do aprendizado e favorecer a fixação do conteúdo.

Como percebemos, as autoras não utilizam a terminologia tradicional para a divisão da voz passiva (*analítica* e *sintética*), uma metalinguagem que pode, realmente, não ser necessária para que estudantes estrangeiros compreendam o conteúdo. No entanto, essa escolha também implica uma limitação dessa síntese gramatical, já que pode reduzir a oportunidade de os alunos estabelecerem relações com outros materiais didáticos que adotam a nomenclatura tradicional ou com descrições mais amplas do português.

Na primeira subseção (6.12.1) as autoras explicam a voz passiva formada com o verbo *ser* da seguinte maneira:

Forma-se a voz passiva com o verbo auxiliar **ser** e o particípio passado do verbo principal.

O particípio concorda em gênero e número com o sujeito da frase:

As festas europeias também **são comemoradas** no Brasil.

Os primeiros africanos **foram trazidos** no século 16 (Sommer; Weidmann, 2014, p. 188).

Em seguida, há uma explicação sobre o uso do agente da passiva:

O agente da passiva, se mencionado, é geralmente introduzido pela preposição **por** ou por suas formas contraídas **pelo(s)**, **pela(s)**:

A população brasileira é formada **por** três grupos étnicos. A língua tupi foi falada **pelos** colonos (Sommer; Weidmann, 2014, p. 188).

Os exemplos apresentados mantêm a temática da respectiva lição (Lição 17), apesar de aparecerem descontextualizados na *Síntese gramatical*. Observamos, portanto, uma explicação de caráter essencialmente estrutural e normativo, centrada na forma e na concordância, sem qualquer referência às motivações discursivas ou aos efeitos de sentido que justificam o uso da voz passiva em contextos reais. Essa abordagem revela uma dissociação entre o discurso comunicativo que orienta o curso e a prática pedagógica adotada na explicação gramatical, que permanece próxima de um ensino baseado na descrição tradicional da língua.

Na subseção seguinte (6.12.2), as autoras explicam a voz passiva com *se* reduzindo-a, em grande parte, à pseudoequivalência estrutural entre os dois tipos de passiva, equiparando mecanicamente a construção com *se* à passiva com *ser*:

Pode-se expressar a voz passiva com o pronome **se**: Aluga-**se** um barco. A construção correspondente com o verbo **ser** é: Um barco é alugado.

Nas construções com **se**, o substantivo que vem depois do verbo é o sujeito da frase. Se estiver no plural, o verbo também vai para o plural: Aluga**m**-se barcos. No português falado, no entanto, é comum o uso do verbo no singular: Aluga**a**-se barcos (Sommer; Weidmann, 2014, p. 188).

A equivalência proposta entre “Aluga-se um barco” e “Um barco é alugado” revela-se problemática do ponto de vista semântico-pragmático. Enquanto a construção com *se* orienta a interpretação para uma situação não concluída e de disponibilidade (o barco está para alugar), a forma passiva com *ser* tende a evocar uma leitura de evento concluído (o processo de aluguel já ocorreu). Ao forçar essa equivalência mecânica, o material ignora que as duas construções não são intercambiáveis no mesmo contexto comunicativo, induzindo o aluno a um erro de adequação semântico-pragmática em favor de uma suposta simetria gramatical.

Essa reprodução típica do artifício/macete da gramática tradicional evidencia uma concepção de ensino de gramática pautada na norma escrita e na comparação formal de estruturas, pois se limita apenas ao ensino da regra estrutural. Essa abordagem, centrada no aspecto morfossintático, desconsidera as diferenças funcionais entre as duas construções e as motivações comunicativas que orientam o uso de cada uma, afastando-se, portanto, de uma perspectiva funcional-discursiva da língua.

Ainda assim, observamos um avanço pontual quando as autoras mencionam a variação linguística presente no português falado, reconhecendo, ainda que de forma superficial, que o uso da língua não se limita à norma padrão. No entanto, essa observação não se desdobra em reflexões sobre o contexto de uso, nem se articula à dimensão comunicativa do ensino, o que mantém a explicação distante dos princípios defendidos nos documentos de suporte e avaliação discutidos na seção 3.3 desta pesquisa.

Ao final da explicação, há uma remissão para a subseção 5.5 da mesma *Síntese Gramatical*, referente à *Construção com se*. Nessa subseção, há mais explicações sobre a passiva com *se*, apesar de não ser chamada de voz passiva, mas sim uma *construção de caráter passivo*:

Na construção com a partícula **se**, o verbo tem um sujeito indeterminado, fica no singular e não tem objeto direto: Vive-**se** bem aqui.
 Se o verbo tiver um objeto direto, a frase passa a ter um caráter passivo:
 Aqui **se** fala espanhol. (= Espanhol **é falado** aqui.)
 Nesse tipo de construção de caráter passivo, o objeto direto assume a função de sujeito da frase. Se o sujeito estiver no plural, o verbo também tem que estar no plural:
 Servem-**se** pratos vegetarianos (Sommer; Weidmann, 2014, p. 180).

Nessa explicação, as autoras fazem uma sequência de contradições sobre as diferentes construções com *se*, revelando, em parte, uma simples reprodução do contrassenso que encontramos na gramática normativa, apontado por Bagno (2001) e discutido no capítulo 2. Primeiramente, afirmam que, na construção com *se*, o verbo tem sujeito indeterminado e não tem objeto direto. Porém, no tópico seguinte, afirmam que, na verdade, existe sim a possibilidade de o verbo ter um objeto direto, dando um caráter passivo à frase. No entanto, como afirmado no tópico seguinte, esse que seria o objeto direto, na verdade, assumiria a “função” de sujeito da frase.

Essas contradições evidenciam a dificuldade em delimitar claramente os diferentes valores das construções com *se*, o que acaba por reforçar uma explicação de base normativa, pouco atenta ao uso real da língua. No quadro intitulado *Língua falada*, ainda na mesma

subseção, embora as autoras reconheçam a variação linguística em torno dessa passiva, acabam retomando o ponto de partida de sua própria análise ao reafirmarem a interpretação da construção como um caso de sujeito indeterminado, encerrando de maneira cíclica as contradições da explicação:

De fato, costuma-se usar o verbo no singular, pois essa construção com a partícula **se** não é percebida como passiva, mas como uma frase com sujeito indeterminado, assumindo **pratos vegetarianos** a função de objeto direto:

Serve-se pratos vegetarianos. Pode-se comer frutos do mar (Sommer; Weidmann, 2014, p. 180).

Em síntese, embora *Oi, Brasil!* apresente momentos pontuais de aproximação com uma Abordagem Comunicativa (AC) e com princípios do Pós-método, o tratamento da voz passiva, tanto analítica quanto sintética, permanece fortemente ancorado na dimensão estrutural e na correção normativa, aproximando-se mais de uma Abordagem para Leitura (AL). As atividades propostas priorizam a identificação e a formação das construções, sem promover uma reflexão sobre seus usos discursivos e funções comunicativas em contextos reais de interação. Há, portanto, um descompasso entre a orientação teórica declarada pelas autoras, centrada na ação e na autonomia do aprendiz, e a prática pedagógica efetivamente adotada. O sucesso da aula passa a depender não do material, mas da capacidade do docente de atuar “apesar do livro”, corrigindo as imprecisões e preenchendo as lacunas discursivas que a obra negligencia. Apesar do discurso comunicativo, o curso ainda concebe a língua mais como sistema de regras do que como prática social, ao menos no que se refere ao ensino da voz passiva.

4.4 Falar... Ler... Escrever... Português

A terceira edição de *Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso para Estrangeiros* é uma obra de volume único, composta pelo *Livro-texto* (Lima; Iunes, 2017) e pelo *Livro de Exercícios* (não analisado²³). Pretende atender o público estrangeiro adulto e adolescente, de qualquer nacionalidade, capacitando-os até o nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR): “Levando o aluno totalmente principiante ou não a falar, ler e escrever fluentemente Português, capacita-o, também, a continuar seu aprendizado em nível avançado” (Lima, 2017, p. V).

²³ Não incluímos nesta pesquisa devido à dificuldade de acesso aos materiais.

Além disso, tem por objetivo “oferecer a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto” (Lima, 2017, p. V). A expressão “nível coloquial correto” revela uma contradição entre a proposta metodológica e a concepção de língua que a sustentaria. Ao combinar “coloquial”, termo associado à espontaneidade, à variação e à informalidade, com “correto”, termo vinculado à norma padrão e à prescrição, a expressão acaba por restringir a oralidade a um padrão previamente legitimado pela tradição gramatical. Essa contradição evidencia que, apesar de adotar termos e práticas próximas da Abordagem Comunicativa (AC), o material continua enraizado em pressupostos estruturais e prescritivos, distanciando-se das tendências mais modernas.

O *Livro-texto* se organiza em 18 unidades. Pelo sumário, encontramos a voz passiva trabalhada na Unidade 18, dividida em três partes: *I. Voz passiva com Ser*, *II. Voz passiva com os verbos auxiliares: poder/precisar/dever/ter que/ter de*, e *III. Voz passiva com se*. Essas partes se estendem da seção 18.2 à 18.4. Além disso, verificamos que a seção seguinte, *Contexto: Segurança - Luís Fernando Veríssimo*, também aborda a voz passiva.

Na seção 18.2, *Voz passiva*, as autoras apresentam a primeira parte, *I. Voz passiva com ser: Eu fui convidada para uma festa*. Como vemos na Figura 50, a explicação inicial concentra-se na formação da estrutura: “Forma-se a voz passiva com o verbo auxiliar *ser*, conjugado em todas as suas formas, seguido do particípio do verbo principal. Este particípio concorda em gênero e número com o sujeito” (Lima; Iunes, 2017, p. 250). Em seguida, ainda na Figura 1, há dois quadros para complementar essa explicação: o primeiro traz uma série de exemplos em diferentes tempos, aspectos e modos verbais; o segundo apresenta uma observação sobre o agente da passiva: “Observação: O agente da passiva pode ou não aparecer. Exemplo: Os homens demoliram a casa. Exemplo: A casa foi demolida” (Lima; Iunes, 2017 p. 250).

Figura 50 – I. Voz passiva com ser – 18.2 Voz passiva, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

PARE 18-2 Voz passiva

I. Voz passiva com ser: *Eu fui convidada para uma festa.*

Formação:
Forma-se a voz passiva com o verbo auxiliar *ser*, conjugado em todas as suas formas, seguido do particípio do verbo principal. Este particípio concorda em gênero e número com o sujeito.

Voz ativa	Voz passiva
Todo mundo lê este jornal.	Este jornal é lido por todo mundo.
Todo mundo lia este jornal.	Este jornal era lido por todo mundo.
Todo mundo leu esta notícia.	Esta notícia foi lida por todo mundo.
Todo mundo lerá esta notícia.	Esta notícia será lida por todo mundo.
Todo mundo leria esta notícia.	Esta notícia seria lida por todo mundo.
Todo mundo está lendo estes artigos.	Estes artigos estão sendo lidos por todo mundo.
Todo mundo estava lendo estes artigos.	Estes artigos estavam sendo lidos por todo mundo.
Todo mundo tem lido estes artigos.	Estes artigos têm sido lidos por todo mundo.
Todo mundo tinha lido estas cartas.	Estas cartas tinham sido lidas por todo mundo.
Quero que os alunos leiam este livro.	Quero que este livro seja lido pelos alunos.
Eu quis que meus amigos lessem este livro.	Eu quis que este livro fosse lido pelos meus amigos.
Vocês entenderão tudo, quando lerem estas cartas.	Vocês entenderão tudo, quando estas cartas forem lidas .

Observação: O agente da passiva pode ou não aparecer.

Exemplo: Os homens demoliram a casa. **Exemplo:** A casa foi demolida.

250

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 250).

Como percebemos, o tratamento do tópico gramatical é predominantemente formal, centrado na regra e na memorização, o que aproxima o material da Abordagem para Leitura (AL). Ainda que existam tentativas pontuais de aproximação com o uso discursivo, essas são sutis e não se sustentam de forma contextualizada, deixando ao aprendiz a tarefa de inferir sozinho os sentidos pragmáticos e as motivações de uso.

Essas tentativas podem ser observadas em três momentos. O primeiro momento ocorre no exemplo inicial *Eu fui convidada para uma festa*, que funcionaria como uma retomada do diálogo que abre a unidade (Figura 51), antes da seção 18.1 (dedicada ao discurso indireto). No entanto, a explicação da passiva não estabelece nenhum elo entre o exemplo e o contexto comunicativo do diálogo, nem propõe questionamentos que levem o aprendiz a refletir sobre a escolha dessa estrutura em situações reais de uso. Assim, a potencial conexão entre forma e função se perde, e a explicação assume um caráter meramente ilustrativo, afastando-se da perspectiva comunicativa.

Figura 51 – Como? Fale mais alto! – Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português



Como? Fale mais alto!

Beatriz: — Então ele me perguntou: — Você quer sair comigo à noite?
 Cecília: — Não consigo ouvi-la, Beatriz. Fale mais alto.
 Beatriz: — Então ele me perguntou se eu queria sair com ele à noite.
 Cecília: — E o que foi que você respondeu?
 Beatriz: — Eu lhe respondi: — Sinto muito, mas não dá.
 Cecília: — O que foi que você lhe respondeu, Beatriz?
 Beatriz: — O telefone está uma droga. Eu lhe respondi que sentia muito, mas não dava.
 Cecília: — E daí?
 Beatriz: — Eu lhe expliquei: — É que fui convidada para uma festa e não posso deixar de ir.
 Cecília: — Como? Fale mais alto.

Beatriz: — Eu lhe disse que tinha sido convidada para uma festa e não podia deixar de ir.
 Cecília: — E era verdade?
 Beatriz: — Não. Depois fiquei com pena dele e lhe disse: — Não me leve a mal. Telefone-me um dia desses.
 Cecília: — Como?
 Beatriz: — Eu lhe disse para não me levar a mal e telefonar-me um dia qualquer.
 Cecília: — E agora?
 Beatriz: — Agora estou sozinha aqui em casa, sentada ao lado do telefone, à espera de que ele se lembre de mim. Sou mesmo uma boba, Cecília!

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 245).

O segundo momento aparece no quadro comparativo entre as vozes ativa e passiva (Figura 50), no qual se espera que o aprendiz, por observação, deduza sozinho e sem explicação alguns aspectos como a topicalização do paciente, a destopicalização do agente (via sintagma preposicionado com *por*) e possíveis motivações pragmático-discursiva para esse movimento – aspectos discutidos no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa (cf. capítulo 2). Entretanto, essa dedução não é sustentada por nenhuma orientação explícita, nem por atividades que estimulem a reflexão ou o uso efetivo da estrutura em contextos significativos. O quadro, assim, cumpre uma função ilustrativa, mas não de construção de sentido e de uso.

Por fim, o terceiro momento se dá no quadro com a observação sobre o agente da passiva (Figura 50) que apenas sugere a possibilidade de sua omissão. Apesar de reconhecer essa possibilidade, a explicação permanece superficial: não são discutidas as razões discursivas que levam à omissão desse agente, nem se aborda o papel da passiva na organização informacional da frase e a relação entre agente e paciente. A ausência dessa discussão compromete a compreensão funcional da construção e reforça a tendência à abordagem estruturalista, centrada na forma.

Em suma, a explicação da voz passiva permanece centrada na forma e na intervenção do professor, reforçando a concepção de ensino transmissiva e o papel do professor como detentor do saber. Essa abordagem se mantém ao longo da unidade, como veremos a seguir, e

distancia o material das tendências do pós-método, que valorizam a reflexão crítica, a autonomia do aprendiz e a integração entre forma, uso e contexto discursivo, tendências essas que já se encontram também em menor ou maior grau nos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte e avaliação analisados (*cf.* seção 3.3).

Na página seguinte, há um exercício para prática controlada da voz passiva (Figura 52). Não há um comando direto no enunciado, apenas um exemplo a ser seguido: “Ela faz tudo. **Tudo é feito por ela**” (Lima; Iunes, 2017, p. 251). Como podemos observar, os exercícios não são simples transformações da ativa para a passiva. Há uma mistura de diferentes tempos, aspectos e modos verbais, organizados em construções totalmente descontextualizadas. Além disso, em alguns casos (exercícios 7, 9, 10, 13, 14 e 15), há mais de uma oração na sentença, o que eleva o nível de dificuldade para que o aluno identifique qual delas deveria ser transformada em voz passiva. São exemplos desses casos: “7. Até agora, não recebemos notícia alguma. Estamos preocupados”, “9. Ninguém entenderia o problema, por isso não toco no assunto”, “10. Quero que vocês entendam o problema”, “13. Não quero que vocês comentem esse fato. É muito delicado”, “14. Lamentei que ele não entendesse minhas palavras” e “15. Os diretores ainda não tinham discutido a proposta quando a reunião começou. Por isso não tomaram nenhuma decisão” (Lima; Iunes, 2017, p. 251).

Figura 52 – Ela faz tudo. Tudo é feito por ela. – Exercício, 18.2, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

Ela faz tudo. **Tudo é feito por ela.**

1. Ele ouviu este programa. _____
2. Nós pomos as chaves na gaveta. _____
3. Nós pusemos os papéis no armário. _____
4. O Presidente dava entrevistas às 4^{as} feiras. _____
5. Escreveremos o relatório amanhã. _____
6. Farei o possível. _____
7. Até agora, não recebemos notícia alguma. Estamos preocupados. _____
8. Não cobrei as horas extras. _____
9. Ninguém entenderia o problema, por isso não toco no assunto. _____
10. Quero que vocês entendam o problema. _____
11. A polícia tem procurado o criminoso. _____
12. Os médicos de plantão estão atendendo os feridos. _____
13. Não quero que vocês comentem esse fato. É muito delicado. _____
14. Lamentei que ele não entendesse minhas palavras. _____
15. Os diretores ainda não tinham discutido a proposta quando a reunião começou. Por isso não tomaram nenhuma decisão. _____

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 251).

Embora o exercício seja de prática controlada, sua formulação não oferece instruções claras sobre o objetivo nem apoio contextual que favoreça a compreensão da estrutura-alvo. A ausência de um comando explícito e de um cenário comunicativo ou de prática social pode fazer que o aluno se limite a manipular formas linguísticas sem compreender seus usos e funções discursivas. Além disso, a complexidade sintática de várias sentenças contrasta com a proposta de controle, dificultando a prática da forma e exigindo do aprendiz um nível de processamento incompatível com a etapa de prática mecânica. Nesse sentido, em consonância com a lógica da Abordagem para a Leitura (AL), que se aproxima também da explicação anterior da voz passiva, a atividade pode dificultar a memorização da estrutura e poderia ser mais proveitosa se incluída em um momento posterior do material.

Em seguida, na seção 18.3, as autoras abordam os particípios dos verbos abundantes (Figura 53), apresentando uma tabela com as formas regulares e irregulares, seguida de dois exemplos ilustrativos: “A polícia já *tinha prendido* dois ladrões à tarde. O terceiro ladrão só *foi preso* à noite. O soldado que *tinha matado* o inimigo *foi morto*, alguns dias depois” (Lima; Iunes, 2017, p. 251). Em seguida, as autoras trazem a seguinte explicação: “O particípio regular dos verbos abundantes é usado na voz ativa (auxiliares *ter* e *haver*). O irregular, na voz passiva (auxiliar *ser*)” (Lima; Iunes, 2017, p. 251).

Figura 53 – 18.2 Verbos abundantes – Particípios com duas formas, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

PARE 18-3 Verbos abundantes — Particípios com duas formas			
prender	prendido / preso	entregar	entregado / entregue
matar	matado / morto	aceitar	aceitado / aceito
acender	acendido / aceso	limpar	limpado / limpo
pegar	pegado / pego	soltar	soltado / solto
secar	secado / seco	enxugar	enxugado / enxuto
eleger	elegido / eleito	imprimir	imprimido / impresso
A polícia já <i>tinha prendido</i> dois ladrões à tarde. O terceiro ladrão só <i>foi preso</i> à noite. O soldado que <i>tinha matado</i> o inimigo <i>foi morto</i>, alguns dias depois. O particípio regular dos verbos abundantes é usado na voz ativa (auxiliares <i>ter</i> e <i>haver</i>). O irregular, na voz passiva (auxiliar <i>ser</i>).			

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 251).

A inclusão desse tópico é pertinente, considerando que a alternância entre as formas de particípio é frequente no português e pode ocasionar variação mesmo entre os falantes nativos. Porém, a escolha de iniciar a seção com a forma dos particípios reforça, novamente, a centralidade da explicação morfológica em detrimento do uso. É possível reconhecer, entretanto, uma tentativa de aproximação com o uso discursivo nos exemplos ilustrativos. Mesmo assim, ainda que essas sentenças apresentem o uso do particípio em uma situação minimamente contextualizada, o tratamento dado a elas não favorece a construção de sentido: o contexto não é explorado em termos discursivos, permanecendo como mero suporte para aplicação da regra. O conteúdo lexical selecionado, centrado em eventos de caráter violento e noticioso, poderia constituir uma oportunidade para explorar usos típicos da voz passiva, especialmente em textos jornalísticos, nos quais a estrutura é frequentemente empregada para enfatizar a vítima e/ou o evento e para atenuar a presença do agente.

No entanto, essa possibilidade não é aproveitada nem mesmo no exercício seguinte, proposta para a prática da estrutura. O exercício consiste em um preenchimento de lacunas de um diálogo, acompanhado de uma ilustração (Figura 54). Ainda que a ilustração e o formato em diálogo pareçam, a princípio, representar uma tentativa de inserção comunicativa, a

atividade se mantém excessivamente controlada e previsível, funcionando mais como uma aplicação direta da regra anterior do que como prática de uso.

Figura 54 – (aceitar) O convite *foi aceito* com alegria. – Exercício, 18.3, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

(aceitar) O convite *foi aceito* com alegria.

Ela já **tinha aceitado** a nossa oferta quando lhe fizeram outra.

— Odete, por que você não acendeu as luzes das vitrinas?

(acender) — Eu já tinha _____, mas o Renato veio e apagou.

251

— Mas você sabe que as luzes são _____ às 6 horas e não podem ser apagadas.

— Eu sei, mas parece que o Renato não sabe.

— E a loja? Por que você não limpou a loja hoje?

(limpar) — Eu não limpei a loja hoje porque eu já tinha _____ ontem.

— Mas a loja tem que ser _____ todo dia. É novidade para você?

— Bom ...

(entregar) — E as encomendas? Foram _____ ?

— Foram, faz tempo. Nós já tínhamos _____ todas quando a senhora chegou.

— Ótimo.

— Eu não limpei a loja hoje porque eu já tinha limpado ontem.



Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 251-252).

Além disso, a combinação entre voz ativa e passiva, além de aumentar a complexidade da tarefa, reforça o foco na manipulação de formas e não na construção de sentido. Assim, o diálogo cumpre o papel de ilustrar a regra por meio de frases encadeadas, mas não de promover reflexão sobre o funcionamento discursivo das formas verbais. Esse movimento aproxima o material, novamente, da Abordagem para Leitura (AL), em que a lógica é que se parta da regra para o exemplo.

Logo em seguida, há o início da segunda parte, *II. Voz passiva com verbos auxiliares poder, precisar, dever, ter que, ter de*. Como verificamos na Figura 55, não há qualquer explicação ou contextualização, apenas exemplos contrastivos entre a ativa com os auxiliares indicados e a correspondente passiva na coluna do lado. O uso de travessões dificulta ainda mais a compreensão dos exemplos, por induzir a possibilidade de leitura de um diálogo.

Figura 55 – II. Voz passiva com verbos auxiliares poder, precisar, dever, ter que, ter de – Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

II. Voz passiva com verbos auxiliares **poder, precisar, dever, ter que, ter de.**

— Não podemos comprar esta casa. Veja o preço!	— Esta casa não pode ser comprada por nós. Veja o preço!
— Eu devo pagar as contas hoje.	— As contas devem ser pagas hoje.
— Alguém precisa dizer a verdade.	— A verdade precisa ser dita .
— Eu tenho de resolver o problema já.	— O problema tem de ser resolvido já.

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 252).

A ausência de qualquer tipo de explicação ou de uma situação de uso concreta faz com que essa seção se torne excessivamente centrada na forma, oferecendo pouca contribuição à construção de sentido iniciada pela parte I, *Voz passiva*. O foco recai exclusivamente na manipulação formal da estrutura, agora com um grau de complexidade maior pela inclusão das construções de verbos auxiliares na voz ativa, sem que se discutam seus efeitos discursivos ou restrições pragmáticas. Novamente, ocorre o uso da visão estrutural da gramática, na qual a aprendizagem é tratada como assimilação de padrões, desvinculada de contextos reais de comunicação.

Logo após, é proposto um exercício de prática controlada, dividido em duas partes, A e B. O exercício A (Figura 56) tem no enunciado apenas um exemplo a ser seguido: “Alguém precisa dizer a verdade. A verdade precisa ser dita” (Lima; Iunes, 2017, p. 252). Ou seja, é um exercício de transformação da ativa para a passiva. Assim como o primeiro exercício analisado sobre voz passiva (Figura 52), esse também não apresenta instruções claras nem apoio contextual que favoreça a compreensão da estrutura-alvo, além de incluir sentenças de alta complexidade sintática.

Figura 56 – Alguém precisa dizer a verdade – Exercício A, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

A. Alguém precisa dizer a verdade.

A verdade precisa ser dita.

1. Sinto muito. Nada pude fazer. _____
2. Vocês têm de recebê-lo bem. Afinal ele é o nosso melhor cliente. _____
3. Não devemos enganar estas crianças. _____
4. Precisamos fazer o trabalho rapidamente. _____
5. O povo deve proteger as árvores. _____
6. Temos que abrir o escritório no domingo. Vai haver uma reunião. _____
7. Tomara que ele possa ler o bilhete. _____
8. Você deve trancar a porta e fechar todas as janelas. _____
9. Talvez ele pudesse explicar o acidente, mas ele não quer falar disso. _____
10. Duvido que você precise assinar o contrato. Em todo caso _____



Vocês têm de recebê-lo bem.

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 252).

Já o exercício B (Figura 57) apresenta um comando mais explícito: “Complete com o tempo adequado. Use a voz passiva” (Lima; Iunes, 2017, p. 253), se tratando, portanto, de um exercício de preenchimento de lacunas. No entanto, ainda que essa atividade esteja situada após a *Voz passiva com verbos auxiliares*, não há qualquer elemento que exija efetivamente o uso desses auxiliares, já que é possível usar a passiva em todas as atividades sem esses verbos auxiliares. Levando em consideração que a progressão do material é mais voltada para a Abordagem para Leitura (AL), essa escolha fragiliza a progressão didática da unidade, por não permitir que os alunos pratiquem efetivamente a regra em questão. Além disso, novamente, o exercício se trata de um conjunto de frases isoladas e desprovidas de contexto, o que pode comprometer tanto o processamento do significado quanto a compreensão das condições de uso da estrutura.

Figura 57 – Complete com o tempo adequado. Use a voz passiva – Exercício B, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

B. Complete com o tempo adequado. Use a voz passiva.

1. (contratar) Ontem, eles _____ pela companhia.
2. (fazer) Antigamente, o pão _____ em casa.
3. (dar) Ouça! A notícia _____ agora.
4. (demolir) Você quer saber se aquela casa antiga _____ pela Prefeitura?
5. (analisar) Este contrato não _____ com cuidado. Agora são só problemas.
6. (ver) Ultimamente, o Jorge _____ por aqui. Que estranho!
7. (vender) No ano que vem, todo o nosso estoque _____.
8. (receber) Ele não _____ pelo diretor se não fosse amigo dele. Nada como ter amigos ...
9. (aumentar) Nossos salários _____ uma vez por ano.
10. (sacudir) Ontem à noite, a cidade _____ por um terremoto. Um horror!
11. (informar) Escreva-me logo que _____.
12. (avisar) Ele me disse que já sabia de tudo. Ele _____ por Eduardo um dia antes.
13. (pôr) Ontem à noite, quando entrei, vi que a mesa _____ para o jantar, mas não havia ninguém em casa.
14. (resolver) Se o problema _____ no ano passado, não teríamos tantas dores de cabeça agora. Mas não foi ...
15. (dar) Amanhã à tarde, quando a notícia _____, estaremos longe daqui, bem longe!

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 253).

Em síntese, a parte II da *Voz passiva* mantém a dinâmica de apresentação e prática formal já observada na primeira parte, sem ampliar o grau de contextualização nem o potencial comunicativo das tarefas. Ainda que a inclusão de verbos auxiliares pudesse representar um avanço em direção à diversidade sintática e discursiva, o tratamento dado a eles permanece restrito à dimensão estrutural, o que reforça a ênfase normativa e prescritiva do material.

Em seguida, na seção 18.4, *III. Voz passiva com se* (Figura 58), observamos novamente a predominância de uma abordagem centrada na forma. A explicação inicial se limita à apresentação da estrutura e à reprodução do artifício/macete tradicional encontrado em gramáticas normativas, equiparando a voz passiva sintética à analítica: “Vende-se um apartamento = (Um apartamento é vendido)” e “Vendem-se casas = (Casas são vendidas)” (Lima; Iunes, 2017, p. 253). Essa correspondência direta simplifica o fenômeno e desconsidera as diferenças de uso e até de sentido entre as duas construções.

Figura 58 – III. Voz passiva com se – 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português



Formação:

Usa-se a 3ª pessoa verbal, singular ou plural, concordando com o sujeito, mais a partícula *se*.

Vende-se um apartamento = (Um apartamento é vendido)

Vendem-se casas = (Casas são vendidas)

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 253).

Logo após a explicação, o exercício A, sob o enunciado “Uma loja *é alugada* na rua principal. **Aluga-se uma loja na rua principal**” (Lima; Iunes, 2017, p. 253), propõe a transformação de sentenças da voz passiva analítica para a sintética, mantendo a lógica da prática controlada e a ênfase na manipulação formal da estrutura, como vemos na (Figura 59). Embora a atividade envolva o uso de verbos variados e diferentes tempos, ela não oferece apoio contextual nem reflexão sobre o valor pragmático da construção com *se*, como sua preferência por contextos impessoais e de generalização. Assim, o exercício tende a se converter em mera aplicação de um padrão morfossintático.

Figura 59 – Uma loja é alugada na rua principal – Exercício A, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

**A. Uma loja é *alugada* na rua principal.
Aluga-se uma loja na rua principal.**

1. Uma casa é alugada na praia. _____
2. Motoristas são admitidos. _____
3. Informação é dada. _____
4. Informações são dadas. _____
5. Professores de informática são procurados. _____
6. Duas salas são alugadas. _____
7. Um cão foi perdido. _____
8. Todos os documentos foram perdidos. _____
9. Silêncio é pedido. _____
10. Português é falado aqui. _____
11. Recibos são sempre exigidos. _____

253

12. Móveis são consertados. _____
13. Clientes são atendidos a partir das 10 horas. Antes não! _____
14. Durante vários anos, Português era ensinado aqui. _____
15. Daqui, tudo foi visto. _____

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 253-254).

Os exercícios seguintes, B, C e D, expandem o foco, mas de forma pouco articulada. O exercício B (Figura 60), ao solicitar que o aluno sublinhe o verbo e classifique-o quanto à voz, modo e tempo, transforma a atividade em uma tarefa bastante técnica de reconhecimento metalinguístico, típica de um treinamento gramatical formal, distante de práticas de uso e pouco ou nada colaborativo com práticas de letramento. A complexidade das categorias envolvidas exige do aluno um domínio terminológico elevado, e esse tipo de classificação, por sua natureza escolarizada, pouco contribui para a compreensão efetiva dos efeitos de sentido da voz verbal.

Figura 60 – Sublinhe o verbo na frase e classifique-o no quadro ao lado, como se pede – Exercício B, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

B. Sublinhe o verbo na frase e classifique-o no quadro ao lado, como se pede.

	VOZ	MODO	TEMPO
	<i>ativa - passiva</i>	<i>indicativo - subjuntivo</i>	<i>presente</i>
Nesta cidade <u>veem-se</u> muitas casas antigas.			
1. Todos tinham lido a notícia.	1. _____		
2. Calculara-se mal o custo da obra.	2. _____		
3. Sem garantia, eu teria desistido.	3. _____		
4. Do trem, avistava-se a torre da igreja.	4. _____		
5. Plantou-se café em toda esta região.	5. _____		
6. Não me aceitaram como sócio.	6. _____		
7. Ele será atendido rapidamente.	7. _____		
8. As perguntas têm de ser respondidas.	8. _____		
9. Observem-se as normas de trânsito.	9. _____		
10. Talvez ela não tenha entendido.	10. _____		
11. Tudo foi feito rapidamente.	11. _____		
12. Ele tinha medo que o plano não fosse aceito pela diretoria.	12. _____		

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 254).

O exercício C (Figura 61), por sua vez, poderia representar uma oportunidade de produção mais livre, já que solicita a criação de frases nas vozes ativa e passiva a partir de palavras dadas. Contudo, o formato de lista de vocábulos e a ausência de qualquer enquadramento situacional ou interlocutor convertem a proposta em uma simples combinação de sujeito, verbo e objeto. Em vez de permitir que o aprendiz perceba os contextos em que a escolha entre ativa e passiva é motivada, o exercício reforça a ideia de que a passiva é apenas uma variação formal da ativa. O potencial comunicativo, portanto, é reduzido a um treino de estrutura.

Figura 61 – Tomando a palavra televisão como centro de ação, faça uma série de frases, nas vozes ativa e passiva – Exercício C, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

C. Tomando a palavra **televisão como centro de ação, faça uma série de frases, nas vozes ativa e passiva, empregando os seguintes verbos: **comprar, ver, vender, ligar, desligar, consertar, trocar, regular.****

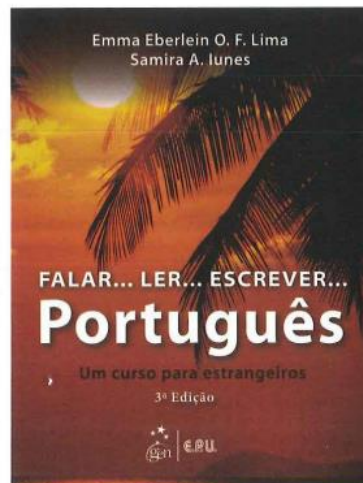
Exemplo: Ontem, o técnico *consertou* nossa televisão.
Esta televisão *foi comprada* com garantia de um ano.

Faça outras frases com as palavras.

livro

ler _____
escrever _____
comprar _____
emprestar _____
vender _____
publicar _____
guardar _____
perder _____
dar _____
criticar _____

254



casa

comprar _____
alugar _____
vender _____
pintar _____
reformar _____
aumentar _____
construir _____
decorar _____
herdar _____
demolir _____
invadir _____
deixar _____



Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 254-255).

Por fim, o exercício D (Figura 62) retoma a atividade de transformação, dessa vez da passiva para a ativa, reforçando o ciclo de tratamento apenas estrutural da voz no livro. A estrutura é constantemente manipulada, mas sem inserção em práticas sociais, o que mantém o foco na forma e não na função comunicativa. Além disso, a atividade não tem um comando direto, e o aluno precisa se basear apenas no exemplo, que é uma voz passiva analítica e sua possível correspondente ativa. Isso demonstra uma incoerência pedagógica do exercício, que possui também a passiva sintética nas cinco últimas sentenças (11-15), com uma delas trazendo o uso bastante incomum da mesóclise.

Figura 62 – Tudo foi feito por ela. Ela fez tudo. – Exercício D, 18.4, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

**D. Tudo foi feito por ela.
Ela fez tudo.**

1. As condições propostas foram aceitas por todos os presentes.
2. Fomos acolhidos carinhosamente por eles, na festa.
3. O trabalho será feito por um grupo de especialistas. Ainda bem...
4. A situação seria analisada pelo chefe do departamento.
5. A notícia tinha sido publicada em todos os jornais. Um tremendo escândalo!
6. Todos os candidatos poderão ser aceitos. Todos são bons e há vagas para todos.
7. Não fomos vistos por ninguém, graças a Deus!
8. O livro foi traduzido por um jornalista.
9. Você será orientado por qualquer pessoa daqui. Todos têm condições de ajudá-lo.
10. Muitos livros foram vendidos ontem.
11. Iniciou-se a reunião com muito atraso.
12. Vendem-se estas lojas.



255

13. Sinto muito, mas encerraram-se as inscrições ontem.
14. Logo depois do assalto, prenderam-se todos os bandidos.
15. Naquele dia, entrevistar-se-iam os últimos candidatos.

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 255-256).

Em suma, parte III repete o padrão observado nas anteriores, priorizando a descrição formal e a repetição mecânica. Ainda que a voz passiva sintética ofereça amplo potencial para exploração em contextos autênticos, como anúncios, avisos e textos jornalísticos, o material não aproveita essa possibilidade. O resultado é um ensino pautado pela pretensa equivalência normativa entre formas e pela ausência de um olhar comunicativo sobre a língua em uso.

A seguir, o tema da voz passiva se encerra em *Contexto*, trabalhando o texto *Segurança* de Luís Fernando Veríssimo (1985 *apud* Lima; Iunes, 2017, p. 256) (*cf.* Figura 63). À primeira

vista, essa seção parece representar uma mudança metodológica significativa, já que parte de um texto autêntico para propor atividades de leitura e uso linguístico. No entanto, o modo como é estruturada revela que o texto funciona apenas como pretexto para retomada de exercícios gramaticais tradicionais, sem efetiva integração entre leitura, interpretação e reflexão sobre o funcionamento da língua em uso.

Figura 63 – Segurança – Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

Contexto

Segurança 

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os *playgrounds*, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados. Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora, não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para o guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta-tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta-tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas sássem o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

(De Luís Fernando Veríssimo, extraído da revista *Veja*, de 27/3/85)



256

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 256).

As atividades iniciais A e B limitam-se à verificação de informações explícitas, do tipo “certo ou errado” (Figura 64) e “responda às perguntas” (Figura 65), configurando uma compreensão literal e superficial do texto, baseada apenas na extração de dados. Não há estímulo à inferência, à leitura crítica ou à relação entre o tema e os aspectos linguísticos. Assim, a leitura funciona apenas como pré-requisito para a gramática e não como uma prática de construção de sentido, em contraste com o que propõe o Instituto Guimarães Rosa (IGR) (cf. seção 3.3).

Figura 64 – Certo ou errado? – Exercício A, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

A. Certo ou errado?

De acordo com o texto,

- [...] 1) no começo, a segurança que o condomínio oferecia era, comercialmente falando, uma vantagem.
- [...] 2) depois de certo tempo, só os bebês do condomínio não foram submetidos às exigências das medidas de segurança.
- [...] 3) todos os condôminos receberam com entusiasmo a ideia de eletrificar o muro. Afinal, segurança era o objetivo...
- [...] 4) os guardas que cuidavam da segurança eram honestos.
- [...] 5) os condôminos, no início, podiam sair do condomínio. Depois, não.
- [...] 6) os condôminos mais ricos receberam tratamento especial.
- [...] 7) no final, as visitas aos condôminos foram totalmente proibidas.

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 257).

Figura 65 – Responda – Exercício B, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

B. Responda.

1. Com o tempo, as medidas de segurança foram aumentando. No final, quais eram todas elas?

2. No fim, os ladrões, de fora, observavam o interior do condomínio. Que viam eles?

3. No final, os guardas tinham de vigiar os moradores. Por quê?

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 257).

O exercício C (Figura 66), por sua vez, suaviza ainda mais o vínculo com o texto, propondo apenas a distinção entre pares lexicais. A atividade induz o aluno a fazer uma consulta ao texto para confirmação de sentidos, porém sem trabalhar nenhuma dimensão discursiva ou interpretativa relevante. Essa memorização lexical isolada é típica de uma abordagem estrutural

normativa ou mesmo de uma Abordagem para Leitura (AL), abordagem com a qual o material vem se aproximando ao longo das atividades.

Figura 66 – Qual é a diferença? – Exercício C, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

C. Qual é a diferença?

o guarda	a guarda
a segurança	o seguro
a visita	o visitante
o condomínio	o condômino
a família	os familiares

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 257).

Os exercícios seguintes, D, E e F formam um bloco mais claramente orientado pela lógica estrutural, que se mantém praticamente inalterada ao longo das atividades. No exercício D (Figura 67), a proposta de transformar frases da voz ativa para a passiva analítica funciona apenas como uma continuação do treino mecânico iniciado anteriormente. Além disso, a atividade exige um nível de processamento morfosintático elevado do aluno, pois as frases propostas são longas e sintaticamente densas, envolvendo, por exemplo, orações subordinadas e tempos compostos. Embora as sentenças das atividades mantenham relação temática com o texto de Veríssimo (1985 *apud* Lima; Iunes, 2017, p. 256), tal vínculo é apenas superficial, sem abrir espaço para discutir usos, efeitos de sentido ou pertinência discursiva. O aluno não precisa, necessariamente, compreender o texto para completar as atividades, o que reforça o caráter meramente mecânico da proposta. Assim, a complexidade desenvolvida não resulta de uma ampliação comunicativa ou discursiva, mas de uma ênfase na manipulação de formas, em detrimento do uso significativo da língua.

Figura 67 – Passe para a voz passiva com *ser* – Exercício D, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

D. Passe para a voz passiva com *ser*. Faça as modificações necessárias.

1. É aconselhável que controlem tudo por um circuito fechado de televisão.

2. Se alguém tocasse o fio de alta-tensão, morreria eletrocutado.

3. Haverá sossego só quando o condomínio tomar medidas de segurança.

4. Os guardas devem sempre fazer um exame demorado dos crachás.

5. No condomínio, os guardas fazem, periodicamente, inspeções rigorosas.

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 257-258).

O exercício E (Figura 68), dedicado à voz passiva com *se*, mantém o mesmo princípio de manipulação formal, agora centrado na conversão mecânica da ativa para a sintética. As sentenças são fragmentos do texto de Veríssimo (1985 *apud* Lima; Iunes, 2017, p. 256), mas são apresentadas fora de sequência e sem referência ao original. Desse modo, o aluno não é convidado a refletir sobre o valor discursivo do *se* como marcador de impessoalização, generalização ou apagamento do agente. O que se reforça, ao contrário, é uma visão reducionista da voz como simples variação formal, cujo domínio depende da aplicação de “regras de conversão” e não da observação de usos reais.

Figura 68 – Passe para a voz passiva com *se*. – Exercício E, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

E. Passe para a voz passiva com *se*.

1. Construíram uma terceira cerca. _____

2. Pulavam os muros e assaltavam as casas. _____

3. Decidiram eletrificar os muros. _____

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 258).

Ressaltamos também que nesse exercício não foi proposto transpor nenhuma sentença da passiva analítica para a sintética, apenas construções ativas impessoais com a 3ª pessoa do plural para a sintética: “Construíram uma terceira cerca”, “Pulavam os muros e assaltavam as

casas” e “Decidiram eletrificar os muros” (Lima; Iunes, 2017, p. 258). Nesse caso, as autoras acabam trazendo uma incoerência pedagógica entre o que foi ensinado e o que está sendo exigido no exercício. Além disso, se essas sentenças forem realmente “equivalentes”, isso seria mais um indício de que a chamada voz passiva com *se* estaria mais próxima de uma estrutura de impessoalização do sujeito do que, de fato, de uma voz passiva.

Por fim, o exercício F (Figura 69) utiliza frases extraídas da narrativa de Veríssimo (1985 *apud* Lima; Iunes, 2017, p. 256) para solicitar a transformação da passiva para a ativa, mas sem a presença do agente em 2 e 3, o que dificulta sobremaneira a construção de uma sentença equivalente na voz ativa, pois o aprendiz terá de criar por conta própria um agente, que ocupará a posição de sujeito na voz ativa. Isso encerra o ciclo de manipulação estrutural que domina a temática. Mesmo tendo à disposição um conto fortemente marcado pela ironia e pelo efeito discursivo da impessoalidade, construído em parte pelo uso da voz passiva, a atividade ignora as razões estilísticas e discursivas que justificam essas escolhas no texto. Assim, o texto literário torna-se apenas um repositório de estruturas a serem convertidas e não um objeto de análise linguística significativa.

Figura 69 – Passe para a voz ativa – Exercício F, Contexto, Unidade 18, Falar... Ler... Escrever... Português

F. Passe para a voz ativa.

1. Toda a área era cercada por um muro alto. _____
2. Foi feito um apelo e reforçada a guarda. _____
3. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. _____

Fonte: Lima; Iunes (2017, p. 258).

Em síntese, embora *Falar... Ler... Escrever... Português* se apresente como um material de método ativo e situacional, a análise das atividades dedicadas à voz passiva evidencia que sua organização e seus procedimentos permanecem fortemente ancorados em pressupostos estruturais. O título e a proposta de uma aprendizagem “visando à compreensão e à expressão oral e escrita” (Lima; Iunes, 2017, p. V) poderiam sugerir maior proximidade com princípios da Abordagem Comunicativa (AC), mas, na prática, o material se alinha mais com uma Abordagem para Leitura (AL). Além disso, não foram usadas atividades que estimulassem a produção oral, apesar de *falar* ser a primeira palavra que aparece no título do material. E *escrever* se limitava a exercícios mecânicos e descontextualizados.

A centralidade da regra, os exemplos descontextualizados e a ênfase na transformação formal, sem articulação entre forma, uso e contexto, limitam a construção de sentidos e dificultam uma compreensão funcional da estrutura, afastando o material dos parâmetros propostos pelo Instituto Camões, pelo Instituto Guimarães Rosa (IGR) e pelo Celpe-Bras (*cf.* seção 3.3). Mesmo quando parecem surgir tentativas pontuais de aproximação com o uso discursivo, elas não se desdobram em tarefas comunicativas nem em oportunidades de reflexão para o aprendiz.

Assim, a análise confirma o tensionamento já identificado na apresentação do livro: entre um discurso metodológico que evoca dinamismo e comunicação, e uma prática que retoma a tradição normativa. No tratamento da voz passiva, o material não apenas se distancia das tendências contemporâneas do ensino de línguas, mas impõe um modelo de ensino que depende quase exclusivamente da competência prévia do professor para suprir as lacunas deixadas pelas autoras. A responsabilidade por transformar o método em um processo ativo de comunicação acaba recaindo sobre o mediador, evidenciando que a obra falha em entregar as ferramentas de aprendizagem que promete em seu prefácio, distanciando também das orientações presentes nos documentos de referência mais recentes analisados nesta pesquisa (*cf.* seção 3.3).

4.5 Bem-vindo!

Do material *Bem-Vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação*, analisamos a nona edição do *Livro do Aluno* (Ponce; Burim; Florissi, 2017) e a décima edição do *Livro do Professor* (Ponce; Burim; Florissi, 2019). Os outros materiais²⁴ que compõem o *método* são: *Encarte de Respostas e Transcrição do Áudio*; *Caderno de Exercícios voltado ao público de origem Asiática*; *Caderno de Exercícios voltado ao público de origem Anglo-saxônica* e *Caderno de Exercícios voltado ao público de origem Latina*.

O material é voltado para o público estrangeiro, autointitulado como uma *ferramenta de comunicação*: “Idealizado para ser uma importante ferramenta de comunicação para Alunos e Professores da Língua Portuguesa, com sua vertente direcionada especialmente para estrangeiros, ganha ares mais modernos e um conteúdo atualizado” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, Apresentação). Também sugerem um tratamento alinhado a contextos de uso e a situações comunicativas:

²⁴ Não incluímos nesta pesquisa devido à dificuldade de acesso aos materiais.

Mantém ainda sua estrutura básica, razão de todo seu sucesso, apresentando ao longo de suas vinte unidades expressões coloquiais, dialetos regionais e muito vocabulário útil para situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes e muito mais. Além disso, o livro é repleto de Cultura, História e Gramática, o que torna o conhecimento do idioma realmente dinâmico e mais interessante (Ponce; Burim; Florissi, 2017, Apresentação).

No entanto, essa representação do material entra em conflito com o modo como os conteúdos efetivamente se organizam e são explorados ao longo do livro. O *Livro do Aluno* (Ponce; Burim; Florissi, 2017) é estruturado em 20 unidades divididas em 5 grupos temáticos, a saber: Grupo 1, *Eu e você*, unidade 1 a 4; Grupo 2, *O Brasil e sua Língua*, unidade 5 a 8; Grupo 3, *A sociedade e sua organização*, unidade 9 a 12; Grupo 4, *O trabalho e suas características*, unidade 13 a 16; e, por fim, Grupo 5, *Diversão – Cultura*, unidade 17 a 20. Paralelamente, há uma divisão entre os *tópicos gramaticais fundamentais* e a *revisão geral*: “os tópicos gramaticais fundamentais são apresentados nos quatro primeiros grupos (unidade 1 a 16). O último grupo (unidade 17 a 20) contém uma revisão geral, enriquecimento de vocabulário e prática de conversação” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, Apresentação).

Essa organização sugere que a prática comunicativa é relegada apenas ao último bloco da obra, depois de toda a apresentação gramatical já ter sido consolidada. Em outras palavras, a comunicação aparece mais como etapa final e complementar, não como eixo norteador do processo, o que se distancia dos pressupostos da Abordagem Comunicativa (AC) e das discussões mais recentes do Pós-método. (cf. seção 3.2). Além disso, distancia também dos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte e avaliação (cf. seção 3.3). A competência comunicativa é entendida pelo Instituto Camões (IC) como a integração das competências linguística, sociolinguística e pragmática. E para o Instituto Guimarães Rosa (IGR), a língua é vista como meio de interação e reconstrução de sentidos, contribuindo para o entendimento do Celpe-Bras de proficiência linguística ser a capacidade de participação em diversas práticas sociais com um desempenho adequado.

Além disso, causa estranhamento o fato de que a apresentação ressalte a presença de *dialetos regionais*, ao passo que, como veremos em exercícios posteriores, o próprio material propaga o mito do monolinguismo no Brasil. Essa contradição enfraquece ainda mais a pretensão comunicativa anunciada na introdução, uma vez que o tratamento de variação, registros e usos situados deveria ser um dos pilares de um material realmente orientado ao uso social da língua e preocupado com a comunicação.

Ao final do livro, defendem que “três apêndices ajudam alunos e professores na **dura tarefa** de explicar e entender a gramática da Língua Portuguesa” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, Apresentação, grifos nossos). Embora a presença de apêndices não seja problemática em si (e possa, inclusive, auxiliar na consulta e sistematização da gramática), a escolha lexical *dura tarefa* carrega um juízo de valor que reforça a ideologia de que a gramática constitui, por natureza, um domínio árduo e inacessível. Ao caracterizar o estudo gramatical como um fardo, as autoras reproduzem uma visão tradicional que separa artificialmente a gramática do uso da língua, atribuindo àquela a centralidade do ensino de língua.

A partir da análise do *Livro do Professor* (Ponce; Burim; Florissi, 2019), encontramos que o trabalho com a voz passiva se encontra majoritariamente na unidade 8 (grupo 2), mas também há dois exercícios na unidade 10 (grupo 3) e um na unidade 18 (grupo 5), além de uma entrada no *Apêndice III – Gramática*. A unidade 8 se inicia com o título *O país e o idioma*, seguido pela seção *Aprenda* na primeira página. De acordo com o *Livro do Professor*, essa é a seção que dá início às unidades de 1 a 16, “ênfatizando o vocabulário em diálogos situacionais independentes do enfoque gramatical de cada unidade” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, Apresentação). O diálogo e o vocabulário dessa seção na unidade 8 giram em torno da temática de restaurantes, sem nenhuma relação direta com a voz passiva ou com a temática da unidade e, portanto, não serão analisados. Da mesma forma, não analisaremos a seção *Estudo de...*, na página seguinte, que traz uma discussão sobre aumentativo e diminutivo. Essa seção, também presente nas unidades 1 a 16, é responsável por tratar, “de maneira simplificada, de alguns pontos gramaticais acompanhados por exercícios de fixação na própria página ou ao longo da unidade” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, Apresentação), porém não encontramos uma relação direta com o resto da unidade.

O trabalho com a voz passiva se inicia com um texto sobre o Brasil (Figura 70) O *Livro do Professor* recomenda: “Para introduzir a gramática, não se esqueça de ressaltar a formação do Particípio Passado dos verbos irregulares e os que são irregulares apenas no Particípio Passado (veja a página 80). Peça que os alunos identifiquem a Voz Passiva no texto e, então, explique o tópico gramatical” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 69-70). Essa instrução para o professor, no entanto, é vaga e não oferece nenhum percurso metodológico que incentive a contextualização do uso, a indicação de critérios discursivos ou a relação com gêneros textuais. O texto é dado apenas como pretexto para a identificação da forma. Além de ser vaga, a explicação sobre os particípios ainda é confusa, pois há uma desordem nos termos utilizados.

Figura 70 – O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno



O país e o idioma 

Voz passiva

Esta imensidão cercada pelo oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num Estado nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro, com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na região Sul, onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 73).

Quanto à página 80 do *Livro do Aluno* (Figura 71), indicada aos professores para consulta, contém uma síntese da formação da voz passiva, além de uma lista com os participípios passados regulares e irregulares. Não há nenhuma explicação, apenas um conjunto de frases descontextualizadas em sequência. É importante ressaltar também que o material não diferencia a voz passiva analítica da sintética, trazendo a sintética dentro de um quadro chamado *Atenção!*, sendo tratada apenas como uma variação da voz passiva: “Atenção! Esta forma de voz passiva constrói-se com o verbo na 3ª pessoa (singular/plural), seguido do pronome apassivador se” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 80). Como veremos mais à frente, há uma explicação um pouco maior no *Apêndice III – Gramática*, mas em nenhum momento houve sugestão para alunos ou professores consultarem o apêndice.

Figura 71 – Gramática, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Gramática
VOZ PASSIVA
VERBO SER + PARTICÍPIO

A casa da praia **É ALUGADA** nos fins de semana.
O carro **FOI VENDIDO** por 40.000 reais.
Os cantores **FORAM APLAUDIDOS** de pé pela plateia.
As casas **VÃO SER POSTAS** à venda na próxima semana.

ATENÇÃO!

A **casa** **É ALUGADA**. ▶ As **casas** **SÃO ALUGADAS**.
O **carro** **FOI VENDIDO**. ▶ Os **carros** **FORAM VENDIDOS**.

ATENÇÃO!

Esta forma de voz passiva constrói-se com o verbo na 3ª pessoa (singular/plural), seguido do pronome apassivador **se**:

VENDE-SE uma **casa** na praia. ▶ **ALUGAM-SE** apartamentos.
PROCURA-SE um **cão** perdido. ▶ **CONSERVAM-SE** geladeiras.

PARTICÍPIO PASSADO

REGULARES

alugar ▶	alugada(s)	alugado(s)
aplaudir ▶	aplaudida(s)	aplaudido(s)
vender ▶	vendida(s)	vendido(s)

IRREGULARES

abrir ▶ aberto	fazer ▶ feito	pôr ▶ posto
cobrir ▶ coberto	ganhar ▶ ganho	ver ▶ visto
dizer ▶ dito	gastar ▶ gasto	vir ▶ vindo
escrever ▶ escrito	pagar ▶ pago	

ATENÇÃO!

ESTES VERBOS SÃO IRREGULARES APENAS NA VOZ PASSIVA:

aceitar ▶ aceito	expulsar ▶ expulso	prender ▶ preso
acender ▶ aceso	limpar ▶ limpo	salvar ▶ salvo
eleger ▶ eleito	matar ▶ morto	soltar ▶ solto
entregar ▶ entregue		

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 80).

Essa atividade também pode trazer problemas em relação ao contexto sociocultural, sociolinguístico e multilinguístico, pois acaba por propagar o mito do monolinguismo no Brasil. Primeiramente, o texto (Figura 70) traz a afirmação: “Um grande elo de união do nosso povo é

que em todas as regiões do Brasil fala-se português!” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 73). Em seguida, no *Livro do Professor*: “Saliente que, em todo o território brasileiro, fala-se português. Não há dialetos, embora haja sotaques diferentes, variações quanto a vocabulário e mesmo quanto a aspectos gramaticais” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 70). Tanto o texto quanto as orientações para os professores reforçam uma ideia de unidade linguística para todo o Brasil, ignorando a existência das nossas línguas indígenas, de sinais, e de imigrantes. A afirmação sobre ausência de dialetos é mais um equívoco dessa parte.

A unidade 8 segue com 13 exercícios, dos quais serão analisados apenas sete por tratarem especificamente da voz passiva no *Livro do Aluno* e/ou no *Livro do Professor*. O exercício 1, apoiado em um trecho da crônica *Vi* de Luis Fernando Verissimo (2016 *apud* Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 73), propõe, no *Livro do Aluno*, uma atividade estritamente estrutural: transformar frases da voz ativa para a passiva, como vemos na Figura 72. No entanto, o *Livro do Professor* recomenda ainda que sejam discutidos os acontecimentos mencionados no texto antes desse exercício de transformação, convidando os alunos a relacioná-los a eventos que presenciaram, ouviram ou viram na televisão:

Exercício 1: Antes de fazer o exercício da Voz Passiva, trabalhe com os alunos sobre os acontecimentos mencionados no texto: A quem se refere quando diz, por exemplo, “um presidente se matar”, “um negro eleito presidente dos Estados Unidos” etc (*sic*)? O que ele pensa sobre “a morte do telefone de discar”, “a volta do disco de vinil”, “a queda do Muro de Berlin” etc(*sic*)? Quais são os eventos que ele presenciou, ouviu ou viu na TV? (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 70).

Figura 72 – Exercício 1, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

1 Leia parte da crônica 'Vi', de Luis Fernando Verissimo, e reescreva pelo menos seis dos acontecimentos que podem ser expressos na voz passiva. Alguns já estão na voz passiva.

EXEMPLO: Um presidente foi deposto.

Não posso me queixar. Em 80 anos de vida, vi...

- um homem pisar na Lua pela primeira vez...
- um presidente brasileiro se matar, um ser deposto e dois serem empessegados...
- um presidente dos Estados Unidos ser abatido a tiros...
- um negro ser eleito presidente dos Estados Unidos e não ser abatido a tiros...
- a morte do telefone de discar e do disco de vinil, que ressuscitou...
- o aparecimento da caneta esferográfica...
- uma guerra mundial, que terminou com o lançamento de duas bombas atômicas e a morte de 200 mil civis...
- a queda do Muro de Berlim...
- a queda dos meus cabelos...
- Nelson Mandela e o fim do *apartheid*...
- o Pelé jogar...
- as derrotas da seleção por 2 a 1 em 1950 e por 7 a 1 em 2014, e os anos gloriosos entre uma e outra...
- o 11 de setembro de 2001...
- as sondas espaciais que mandam fotos de planetas distantes, como paparazzi siderais...

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 73).

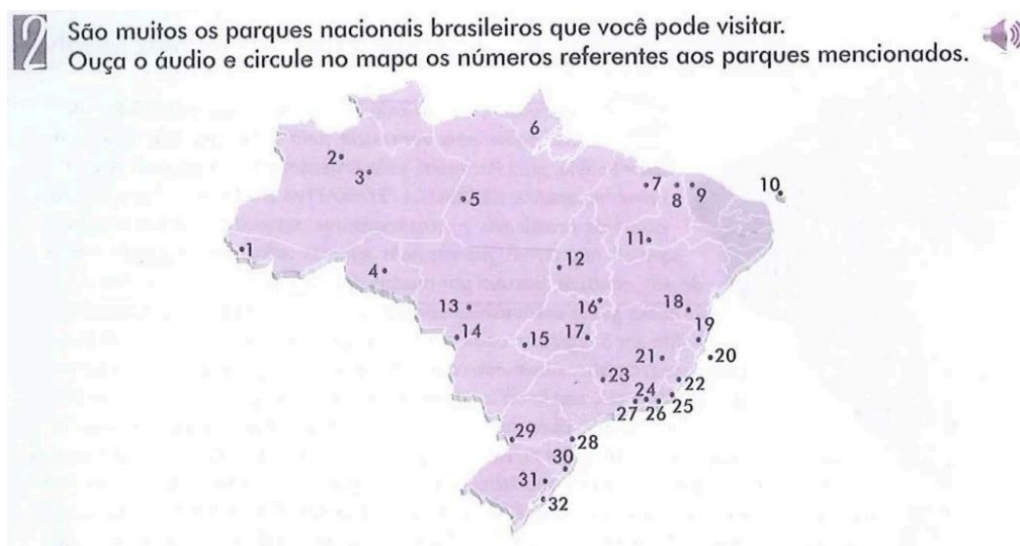
Embora essa orientação introduza um elemento discursivo e aproximado do uso, ela não altera o fato de que o objetivo principal do exercício permanece sendo a manipulação formal da estrutura. A discussão inicial funciona como um aquecimento temático, mas não se articula com a compreensão de *por que* a voz passiva aparece (ou não) nesses enunciados, nem com seus efeitos comunicativos no texto. Em outras palavras, o texto é utilizado como pretexto para a aplicação mecânica da regra, ainda mantendo-se dentro de uma abordagem estrutural.

O exercício 2 (Figura 73) utiliza um áudio sobre alguns parques nacionais brasileiros abertos à visitação. É um áudio que tem muita descrição e, por isso, faz uso da voz passiva em alguns momentos, como verificamos na transcrição presente no *Livro do Professor*:

Locutor: São muitos os parques nacionais brasileiros que você pode visitar. Ouça o áudio e circule, no mapa, os números referentes aos parques mencionados. Dando continuidade ao nosso programa sobre a natureza brasileira, vamos dar uma volta pelos nossos parques. Como são muitos, dividiremos nossa matéria em dois programas. Estão prontos? Apertem os cintos. Vamos começar pelo Pico da Neblina, no Município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. O Pico tem a maior área com o mais alto volume de chuvas do Brasil. **O acesso é feito apenas por via aérea ou fluvial.** Infelizmente, não dispõe de acomodação nem de locomoção. Mais informações com o IBAMA da Amazônia pelos telefones (092 – código) 2373721 ou 3718. Nossa próxima parada é o Cabo Orange, no Município de Calçoene e Oiapoque, no Amapá. Tem uma área de 619.000 hectares cheios de manguezais e tufos de floresta tropical. **As visitas podem ser feitas por via marítima ou fluvial** mas não dispõe de acomodações. Informações pelo telefone do IBAMA: código: (096) fone: 2222574. Lá no Sul, no Paraná, temos, no Município de Foz de Iguaçu, no Parque de Iguaçu. **O acesso é feito por via aérea e terrestre** e dispõe de infraestrutura de acomodações e serviços com hotéis, campings e restaurantes. Subindo um pouco, no Município de Angra dos Reis e Parati, no Rio de Janeiro, encontra-se o Parque da Serra da Bocaina, com montanhas e praias, e sua atração mais conhecida e procurada

é a Trilha do Ouro, de 100 quilômetros. Chega-se ao Parque por estrada de terra a partir de São José do Barreiro. Há uma pousada muito procurada no interior do Parque: a Pousada dos Veados, **que pode ser contactada** pelo telefone 771192. O código de área é 0125. Voltando ao norte, no Estado do Piauí, encontramos o Parque das Sete Cidades com 7 formações rochosas e áreas de cerrado e caatinga. O acesso é asfaltado até a entrada e tem alojamento e restaurante. Para os que gostam de mergulho, o Brasil oferece o Parque de Fernando de Noronha, o número 10 no mapinha que aparece na sua tela. O parque encontra-se a 360 quilômetros de Natal e 545 de Recife. É um arquipélago com acesso aéreo, dispondo de acomodações e restaurantes simples. Na mesma linha de turismo, o número 20 no mapa representa o Parque Marinho de Abrolhos, a 70 quilômetros do litoral sul da Bahia. Não há permissão para permanência em terra firme e os visitantes devem hospedar-se nas cidades do litoral e de lá visitá-lo de barco. Para quem gosta de animais, o ideal é visitar o Parque do Pantanal Mato-grossense pois lá encontramos a maior concentração de fauna das 3 Américas. **O acesso é feito através do Rio Paraguai, a partir de Porto Jofre.** Os visitantes precisam de autorização do IBAMA. No Estado do Rio de Janeiro, pode-se visitar também o Parque Itatiaia, um dos mais frequentados do país. Tem serras, vales, quedas d'água e cerca de 600 espécies de aves. Chega-se por via terrestre pela BR-116, entrada para Itatiaia ou pela Rodovia das Flores. Os dois últimos parques do programa de hoje são na verdade chapadas: a dos Guimarães e a Chapada Diamantina. A primeira tem o número 13 no mapa e é um ótimo passeio para quem gosta de caça e pesca. Não oferece acomodações, mas **é permitido acampar.** Mais informações na Prefeitura do Município pelo telefone 065 7911245. A Chapada Diamantina fica na Bahia e **é formada por um relevo de montanhas de pedras e vales profundos.** Mais dados com o IBAMA do Estado. Até o próximo programa... divirtam-se! (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 183-184, grifos nossos).

Figura 73 – Exercício 2, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 74).

Como vimos na Figura 73, o exercício 2 só pede que os alunos circulem no mapa os locais mencionados no áudio. Quanto às instruções ao professor, em nenhum momento é proposto que se discutam os usos da voz passiva no áudio, perdendo-se uma oportunidade ímpar

de mostrar a função dessa construção na língua portuguesa. É sugerido aos professores, apenas, que se faça uma atividade complementar, em que os alunos devem elaborar um cartaz sobre algum dos parques mencionados. Nessa atividade posterior, o professor é apenas convidado a lembrar de usar a voz passiva:

Exercício 2: Após fazer o exercício de áudio, peça aos alunos que escolham um dos parques para apresentar à classe, obtendo mais informações sobre ele e confeccionando um cartaz sobre o local, do ponto de vista do turismo, para convencer os colegas a visitar o local. Use aumentativos e diminutivos, além da Voz Passiva (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 71).

Embora o áudio selecionado para a atividade apresente diversos usos da voz passiva característicos do discurso turístico, o material não promove qualquer reflexão sobre o papel comunicativo dessas estruturas. O aluno é orientado apenas a identificar no mapa os parques mencionados, e o *Livro do Professor* sequer propõe que se explore *porque* a passiva é recorrente nesse gênero, perdendo a oportunidade de relacionar forma e função discursiva.

A sugestão posterior de que os estudantes usem a voz passiva na elaboração de um cartaz turístico aparece de modo descontextualizado, sem indicar em que situações essa escolha seria comunicativamente pertinente. Assim, a atividade reforça um tratamento gramatical centrado na forma e dissociado do uso, deixando de apoiar a compreensão de *como* e *por que* a passiva é empregada em textos descritivos e informativos, distanciando-se das tendências atuais de ensino.

O exercício 3 (Figura 74) retoma o padrão estrutural de transformação da ativa para a passiva, solicitando que os alunos completem um texto histórico sobre Timor-Leste com a voz passiva. Apesar de abordar conteúdos relevantes, a atividade não integra as dimensões discursiva e sociocultural ao trabalho com a voz passiva nem mesmo nas orientações para o professor:

Exercício 3: Timor faz parte da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Pesquise e atualize-se sobre a situação de Timor. Procure outras informações importantes | curiosas sobre o país. Discuta a importância de um idioma para a unidade de uma nação. Fale de dialetos. O país do aluno tem dialetos? O Brasil não tem e o idioma único garante a unidade da nação. Revise a Voz Passiva (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 71).

Figura 74 – Exercício 3, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

3 Leia o parágrafo abaixo formulando frases na voz passiva tornando o texto coerente.

Timor-Leste _____ (colonizar) pelo Império Português no século XVI e _____ (conhecer) como Timor Português até a descolonização do país. No final de 1975, Timor-Leste declarou sua independência, mas no final daquele ano _____ (invadir) e _____ (ocupar) pela Indonésia e _____ (anexar) como a 27ª província do país no ano seguinte. Em 1999, após um ato de autodeterminação patrocinado pelas Nações Unidas, o governo indonésio deixou o controle do território e Timor-Leste tornou-se o primeiro novo Estado soberano do século XXI, em 20 de maio de 2002. Após a independência, o país tornou-se membro das Nações Unidas e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Timor-Leste>

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 74).

Esse exercício, portanto, perde a oportunidade de articular *como* e *por que* a passiva é produtiva em textos históricos, sobretudo na construção de eventos que envolvem violência estatal e disputas de poder. Em vez de propor caminhos para essa leitura crítica, as orientações direcionam o professor para pesquisas genéricas e ainda inclui informações sociolinguisticamente equivocadas, quando afirma que “O Brasil não tem [dialetos] e o idioma único garante a unidade da nação” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 71). A afirmação categórica de que “não há dialetos” é um equívoco sociolinguístico alarmante para um material de ensino de línguas. Ao propagar essa visão reducionista, o livro não apenas desinforma o aprendiz, mas também induz o professor a reproduzir ideologias linguísticas que apagam a riqueza multicultural e multilinguística do Brasil.

Assim, embora os temas mobilizados sejam extremamente pertinentes, envolvendo processos coloniais, ocupação, autodeterminação e políticas linguísticas, não há uma exploração sistemática do papel discursivo da passiva nesse gênero. O exercício acaba por se restringir, novamente, a uma abordagem meramente estrutural, sem aproveitar o potencial formativo do texto.

O exercício 4 (Figura 75), à primeira vista, configura-se como uma simples transformação da ativa para a passiva a partir de imagens que representam ações cotidianas (*O cachorro mordeu o homem / O homem foi mordido pelo cachorro*). No entanto, diferentemente de atividades anteriores, esse exercício possui um potencial particularmente relevante para discutir questões de ponto de vista e agentividade, aspectos centrais para compreender não apenas a forma, mas o funcionamento discursivo da voz passiva. Ao deslocar o paciente para a posição de sujeito no exemplo (*O homem foi mordido*), o enunciado reorganiza a informação e

altera o tópico da narrativa, recurso recorrente em textos jornalísticos, relatos e descrições de eventos.

Figura 75 – Exercício 4, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Olhe as imagens e diga o que aconteceu:

EXEMPLO: a) O cachorro mordeu o homem.
b) O homem foi mordido pelo cachorro.

(carro/atropelar)

(O marceneiro/consertar)

(João/escrever)

(diretor/despedir)

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 74).

Apesar disso, o *Livro do Professor* reduz drasticamente a complexidade da tarefa ao orientar apenas que: “Exercício 4: Trabalhe as duas formas: Ativa e Passiva, conforme o exemplo dado” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 71). A orientação ignora a oportunidade de explorar com os alunos por que determinadas escolhas sintáticas são feitas e como essas escolhas constroem diferentes interpretações sobre um mesmo acontecimento. Também não se discute o fato de que a voz passiva pode ser acionada para atenuar responsabilidades ao enfatizar o paciente em detrimento do agente, ou ao reorganizar a progressão temática.

Assim, o potencial discursivo da atividade é perdido. Ao não problematizar a mudança de perspectiva proporcionada pela passiva, o manual reforça novamente uma abordagem estritamente estrutural, deixando de promover uma reflexão essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLA.

O exercício 5 (Figura 76) apresenta um texto informativo sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no qual os alunos devem completar lacunas utilizando o particípio dos verbos destacados. No entanto, não há qualquer orientação no *Livro do Professor*,

o que sugere um esquecimento editorial ou a suposição de que o exercício seria autoexplicativo. De toda forma, essa ausência prejudica o potencial didático da atividade.

Figura 76 – Exercício 5, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

 **Leia o resumo da parte histórica sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nos espaços sublinhados, coloque os verbos destacados no particípio.**



A ideia de criação de uma comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa – nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão _____ compartilhar do desenvolvimento e da democracia – foi _____ sonhar por muitos ao longo dos tempos.

O primeiro passo concreto no processo de criação da CPLP foi _____ dar em São Luís do Maranhão, em novembro de 1989, por ocasião da realização do primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe –, a convite do presidente brasileiro, José Sarney. Na reunião, decidiu-se criar o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que se ocupa da promoção e difusão do idioma comum da Comunidade.

Após várias reuniões, realizou-se no dia 17 de julho de 1996, em Lisboa, a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo que marcou a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entidade reunindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Seis anos mais tarde, em 20 de maio de 2002, com a conquista de sua independência, Timor-Leste tornou-se o oitavo país membro da Comunidade. Depois de um minucioso processo de adesão. Em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o nono membro de pleno direito.

As ações _____ desenvolver pela CPLP têm objetivos precisos e traduzem-se em diretivas concretas, _____ voltar para setores prioritários, como a Saúde e a Educação, a Segurança Alimentar e o Ambiente, entre outros domínios.

Para a valorização e difusão do idioma comum, realça-se o papel crescente que é _____ exercer pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), _____ sediar em Cabo Verde, assim como pelo Secretariado Executivo da CPLP, que desenvolveu uma rede de parcerias _____ voltar para o lançamento de novas iniciativas nas áreas da promoção e difusão da língua portuguesa.

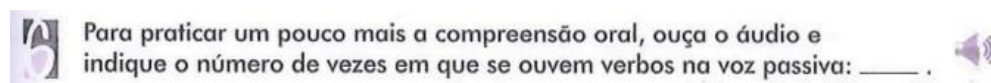
Fonte: <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 75).

Assim como no exercício 3 (Figura 74), o gênero textual funciona apenas como suporte (pretexto) para treinar uma forma, e não como contexto autêntico no qual determinadas escolhas linguísticas seriam relevantes. Como resultado, a atividade se limita a um treino morfológico, em que o particípio é tratado de maneira isolada e descontextualizada, sem discussão sobre seu uso efetivo em práticas discursivas.

O exercício 6 (Figura 77) consiste em uma atividade de compreensão oral cujo único objetivo é contar quantas vezes ocorrem verbos na voz passiva no áudio disponibilizado. É, portanto, uma tarefa puramente de identificação formal, que não envolve qualquer reflexão sobre usos e efeitos de sentido dessa construção.

Figura 77 – Exercício 6, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 75).

Além disso, o *Livro do Professor* não incentiva esse tipo de reflexão, limitando-se a fornecer a resposta: “Exercício 6: Resposta para o material no áudio. Verbos na Voz Passiva: 6” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 71). Infelizmente, não pudemos avaliar o conteúdo do áudio, uma vez que a sua transcrição não é apresentada no *Livro do Professor*. De todo modo, a abordagem da voz passiva permanece desconectada de seu uso comunicativo, sendo reduzida a um procedimento de percepção superficial, tal como observamos em atividades anteriores. Como consequência, a atividade pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A página seguinte inicia-se com o texto *Dia da Língua Nacional* (Figura 78), adaptado de um artigo de Maria da Graça FSN para o jornal SPNorte, que serve de base para os exercícios 7 e 8. O exercício 7 consiste apenas em completar informações retiradas do texto, funcionando como uma atividade geral de leitura e vocabulário. Como não aborda a voz passiva, não será analisado aqui.

Figura 78 – Dia da Língua Nacional, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Dia da Língua Nacional

Não é difícil entender como um gigante territorial (8.511.965 km²) como o Brasil, que possui cinco regiões distintas e com peculiaridades de costumes, alimentação e hábitos, que tem como idioma oficial a língua portuguesa, não tenha — também — expressões, palavras e denominações de coisas e lugares regionalizadas, em decorrência de sua colonização. Porém, essas influências só fizeram enriquecer, ainda mais, o tão rico idioma português. E neste 21 de maio, comemoramos o Dia da Língua Nacional.

Quando aqui aportaram os portugueses, depararam com estranho idioma, o tupi-guarani, do qual muita coisa ficou, principalmente na fauna (capivara, sabiá, quati...), na flora (ipê, pitanga, caju, mandioca...) e em nomes geográficos (Pindamonhangaba, Niterói...) e próprios (Ubirajara, Jurandir...).

Com a vinda dos escravos, chegaram também os idiomas ioruba e quimbundo que formaram novas palavras sendo que algumas delas continuam presentes não só nos guetos dos grupos afros da Bahia e nos morros cariocas, como também nos ritmos musicais, nos rituais religiosos e na diversidade gastronômica. Só para exemplificar, hoje degustamos acarajés, vatapás, abarás, carurus e outras guloseimas. Podemos até dançar um samba ou um maxixe, fazendo cafuné no parceiro moleque.

A essa mistura, foram acrescentados os costumes dos outros povos, como o inglês, o espanhol, o italiano, o holandês. Daí, o Brasil ser esse grande e diversificado tacho cultural, gastronômico e linguístico, com sotaques característicos de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Com a globalização e a informatização, novas palavras foram inseridas no idioma português e que, infelizmente, se tornaram quase impossíveis de traduzir, como: abajur, toalete, delivery, fast-food, mouse, hard disk, bookstore, sanduíche, futebol.

Fonte: Texto adaptado de artigo de Maria da Graça FSN, para o jornal SPNorte.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 76).

Já o exercício 8 (Figura 79) solicita que os alunos completem lacunas para construir sequências na voz passiva. Assim como em outros momentos da unidade, a atividade é estruturada como transformação mecânica, sem discutir por que a passiva é adequada para esse tipo de descrição em que o agente é irrelevante ou desconhecido.

Figura 79 – Exercício 8, O país e o idioma, Unidade 8, Grupo 2, Bem-vindo! – Livro do Aluno

 **Complete as frases utilizando a voz passiva.**

a. Disseram no noticiário que um sagui _____ (encontrar) na mata, e depois _____ (encaminhar) ao Centro de Zoonoses da cidade. Ali, _____ (verificar) o seu estado de saúde, e depois _____ (vacinar), e em seguida _____ (liberar) para _____ (soltar) no Parque Zoológico da cidade vizinha.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 76).

O *Livro do Professor* também não explora o potencial da atividade, limitando-se a sugerir uma digressão temática sobre espécies de macacos brasileiros, sem relacioná-la à função discursiva da passiva: “Exercício 8: Aproveite o exercício para falar de alguns tipos de macacos que temos no Brasil, partindo do sagui. Temos o sagui-leãozinho, o menor primata brasileiro. Peça uma pesquisa sobre os macacos considerados em vias de extinção também” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 72). Dessa forma, o exercício se reduz ao reconhecimento formal de auxiliares e participios, sem promover a compreensão do ponto de vista ou do apagamento do agente, que são aspectos centrais que motivam o uso da voz passiva em gêneros como notícias, boletins e relatórios.

Os exercícios subsequentes (9 ao 13), tanto no *Livro do Aluno* quanto no *Livro do Professor*, não apresentam propostas relacionadas ao trabalho com a voz passiva, foco desta pesquisa. Em função disso, tais exercícios não serão analisados. A seção *Gramática* dessa unidade (Figura 71), que retoma brevemente os usos normativos da passiva, já foi examinada no início da análise. Assim, passaremos à análise dos exercícios voltados explicitamente à voz passiva que aparecem em unidades posteriores.

Na unidade 10 (grupo 3), intitulada *O bairro*, os exercícios 2, 7 e 9 apresentam comentários no *Livro do Professor* que fazem referência direta ao uso da voz passiva. O exercício 2 (Figura 80) propõe que os alunos comparem dois desenhos de um mesmo bairro e produzam sete frases sobre as mudanças ocorridas.

Figura 80 – Exercício 2, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 94).

Essa atividade poderia mobilizar diversos recursos linguísticos. No entanto, no *Livro do Professor*, a orientação dada é direta e prescritiva, ainda que, no *Livro do Aluno*, não haja

qualquer indicação para o uso de uma forma específica: “Exercício 2: Revise muito bem a Voz Passiva em todos os tempos verbais simples. Faça o exercício e, se possível, leve fotos de revistas | jornais de lugares | cidades | bairros antigos e novos para exercitar o mesmo tipo de atividade” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 92). Como vimos, não há uma explicação ao professor do motivo que a voz passiva seria uma escolha mais adequada para descrever as mudanças no bairro, nem traz sugestões de outras estratégias linguísticas que poderiam ser utilizadas na descrição de transformações urbanas (por exemplo: *Construíram um grande prédio; O trânsito aumentou; Asfaltaram as ruas*, entre outras). Ou seja, a orientação pressupõe a passiva como um conteúdo que *deve* ser retomado, mas não oferece justificativa discursiva para seu uso.

O exercício 7 (Figura 81) propõe que os alunos observem as figuras e digam o que foi feito. Embora o comando da questão, construído na voz passiva, procure induzir os alunos a produzirem sentenças na voz passiva analítica, a proposta não se sustenta discursivamente, tornando esse uso pouco natural para esse tipo de descrição. Em contextos cotidianos como esse, são mais frequentes construções menos marcadas, estativas/ resultativas (*a cama está arrumada, os brinquedos estão guardados*) ou mesmo estruturas ativas agentivas (*Dona Marta arrumou a cama*), dependendo do foco pretendido.

Figura 81 – Exercício 7, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 95).

Já que o agente é conhecido e relevante para a cena (fomos inicialmente informados de que a Dona Marta arrumou o quarto e ela também aparece no desenho), o uso da voz passiva confere à descrição um tom mais formal e distante, típico de gêneros como relatórios, boletins

ou textos monitorados. Essa formalidade soa artificial em um contexto doméstico e visualmente situado, em que a escolha mais natural seria a voz ativa, menos marcada. Dessa forma, a atividade força um padrão de uso que não encontra motivação discursiva na situação proposta.

Além disso, as orientações dadas no *Livro do Professor* reforçam esse descompasso. Embora a orientação destaque que a atividade se trata de uma “revisão da voz passiva”, não há nenhuma reflexão sobre por que a passiva seria adequada ou não nesse tipo de situação. As sugestões metodológicas concentram-se em expandir a atividade, mas não problematizam a escolha da estrutura nem exploram o potencial discursivo da oposição passiva/ativa:

Exercício 7: **Revisão da Voz Passiva.** Peça aos alunos que observem o primeiro quadro (antes) e diga: “De manhã o quarto estava completamente desarrumado: as roupas estavam penduradas na cama; os sapatos e as meias e até a almofada estavam jogados no chão; os brinquedos estavam espalhados no chão; o livro aberto com as páginas amassadas estava atirado no chão; o tapete estava enrugado; a cama estava desfeita; a gaveta do armário estava aberta com roupas penduradas nela; a cortina estava aberta.”. Depois, solicite que se detenham no segundo desenho e que digam o que foi feito. Pode-se trabalhar em pares: um aluno olha o primeiro desenho e o outro, o segundo, e cada um faz a descrição do quarto no desenho que lhe cabe observar. **Chame a atenção para o uso da Voz Passiva.** Pode-se puxar conversa perguntando se o quarto do primeiro desenho é do aluno A ou B. “Como estará o quarto de C agora?”, “Como os colegas imaginam o quarto de D?”. Pode-se variar, introduzindo-se “ser mudado”, fazendo-se perguntas como: “O que você acha que precisaria ser mudado em seu quarto?”; “E em sua casa em geral?” etc (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 93-94, grifos nossos).

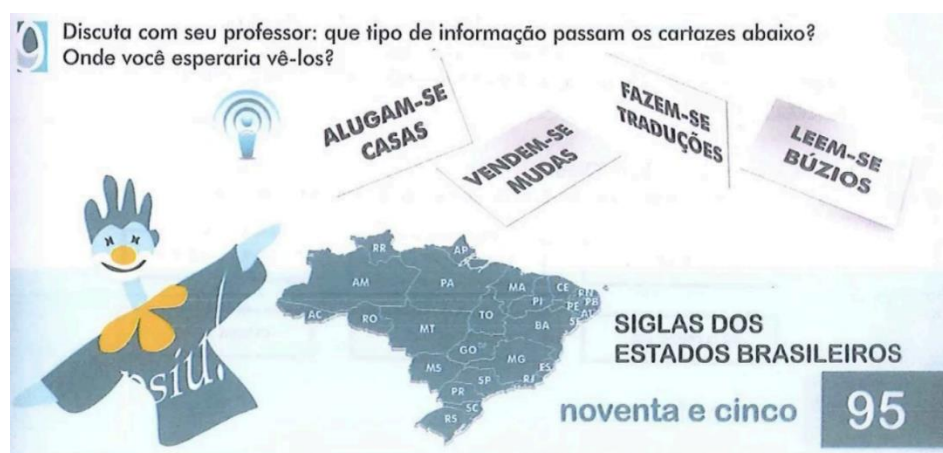
A análise das orientações ao professor também revela um problema conceitual na descrição da língua. Ao categorizar enunciados como “as roupas estavam penduradas” ou “a cama estava desfeita” sob o rótulo de “Revisão da Voz Passiva”, o material acaba por confundir a voz passiva analítica com construções estativas/descriptivas. Essa imprecisão é pedagogicamente problemática, pois prejudica a compreensão da própria definição de voz passiva. Ao não diferenciar a passiva de uma simples descrição, os autores levam o docente a ensinar uma categoria por meio de exemplos que, estrutural e semanticamente, não correspondem a ela.

Mais uma vez, encontramos no material uma visão de voz passiva como um conteúdo a ser praticado morfossintaticamente, e não como uma escolha motivada por fatores discursivos. Como resultado, reforça-se uma abordagem estrutural de treino de forma, desvinculada das condições reais de uso, o que contribui para a artificialidade já presente no enunciado da atividade.

No exercício 9 (Figura 82), embora se mobilize um gênero socialmente reconhecível – cartazes de oferta de produtos e serviços –, os exemplos apresentados não são autênticos e

seguem uma normatividade distante do uso efetivo do português brasileiro contemporâneo. As estruturas apresentadas na atividade, na voz passiva sintética com concordância plural (*Alugam-se casas; Vendem-se mudas; Fazem-se traduções; Leem-se búzios*), são pouco frequentes em anúncios de ruas ou cartazes artesanais, nos quais predominam formas não concordantes, reinterpretadas pelos falantes como construções impessoais (*Aluga-se casas; Vende-se mudas; Faz-se traduções; Lê-se búzios*).

Figura 82 – Exercício 9, O bairro, Unidade 10, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 95).

Apesar de tentar introduzir as possíveis situações de uso dos cartazes, a orientação do *Livro do Professor* reforça novamente o tratamento da suposta equivalência entre voz passiva sintética e analítica:

Exercício 9: Discuta qual a informação e o lugar provável onde encontraríamos estes cartazes. Alugam-se casas = casas são alugadas | encontram-se em frente a casas cujos donos desejam alugá-las; Vendem-se mudas (muda = planta tirada do viveiro para plantação definitiva) = mudas são vendidas | encontram-se em frente a viveiros de plantas, casas de jardinagem etc.; Fazem-se traduções = traduções são feitas | podem ser encontrados em frente a agências onde são feitos esses serviços, mas podem ser vistos em frente a casas residenciais, em anúncios de jornais, uma vez que qualquer pessoa que domine uma língua estrangeira pode estar oferecendo seus serviços, inclusive como “bico”; Leem-se Búzios = búzios são lidos | encontram-se em frente a casas de videntes e em anúncios de jornais (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 94).

Ao propor uma equivalência direta entre a voz passiva sintética e a voz passiva analítica, a orientação para o professor reproduz um tratamento mais escolar/escolástico do que comunicativo, ignorando diferenças pragmáticas importantes. Enquanto a forma sintética,

típica dos anúncios, expressa disponibilidade de um dado serviço com foco no verbo sem agente algum, a forma analítica tende a leituras com o paciente topicalizado e o agente destopicalizado, não sendo, portanto, intercambiáveis em termos de função discursiva.

Além disso, na sequência, a orientação ao professor introduz um juízo de *correção*, classificando como *não escritos corretamente* cartazes que utilizam a forma amplamente atestada no uso real:

Observação – Neste caso, as orações estão na Voz Passiva Sintética e o SE é um pronome apassivador ou partícula apassivadora. Os verbos são transitivos diretos (pedem complemento sem preposição) e se flexionam, no singular ou no plural, de acordo com o sujeito. (Pode-se também acrescentar que **muitos destes cartazes não vêm escritos corretamente**, como “Aluga-se casas.” no lugar de “Alugam-se casas.”) (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 94-95, negritos nossos).

Dessa maneira, ainda que o exercício parta de um gênero socialmente reconhecível e potencialmente relevante para a exposição da voz passiva sintética, sua implementação acaba reforçando uma visão normativa e limitante da estrutura. No lugar de ampliar a competência comunicativa e a sensibilidade discursiva dos estudantes, acaba reproduzindo uma gramática descontextualizada, voltada mais para a prescrição do que para a descrição de usos efetivos.

Os próximos exercícios que fazem referência direta ao uso da voz passiva são os exercícios 11 e 12 da unidade 18 (grupo 5). De acordo com o *Livro do Professor*, os dois são exercícios de revisão: “Exercício 11 e 12: Tratam-se de dois exercícios de revisão da Voz Passiva. Se for necessário, ofereça explicações extras a respeito, para que consigam fazer os exercícios a contento” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 160). Como vemos, não há outra justificativa para a inclusão desses exercícios que não seja a prática da estrutura morfossintática, reforçando novamente o ensino prescritivo da forma. Um erro de norma padrão presente aí é bastante emblemático da falta de domínio da voz passiva sintética. Ocorre hipercorreção em “tratam-se de dois exercícios”. Nesse caso, o verbo não deveria vir no plural, pois inexistente concordância entre verbo e constituinte preposicionado (de dois exercícios) em Português e, portanto, não seria voz passiva sintética. Esse erro é uma tentativa de acerto da concordância presente na voz passiva sintética da norma padrão e evidencia o quão difícil é esse tema até mesmo para professores formados em Letras Português que estão escrevendo um livro para ensinar Português.

O exercício 11 (Figura 83) se relaciona superficialmente ao texto referente ao exercício anterior (Figura 84). Apesar disso, o exercício não o mobiliza para fins comunicativos, exigindo,

apenas, que se utilizem os verbos na morfologia adequada e que se escolham preposições adequadas para introduzir o agente da passiva.

Figura 83 – Exercício 11, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno

 Escolha um dos verbos ao lado, coloque-o na forma adequada e escolha a alternativa correta entre as opções entre parênteses:

RECONHECER	FISGAR	DESMASCARAR	LEVAR
SENTIR	PESCAR	UTILIZAR	



O peixe foi (por, pelo, pela) pescador.
 A pescaria era como álibi (por, pelos, pelas) alguns pescadores.
 O pescador foi (por, pelo, pela) esposa, quando ela, ao preparar o peixe, encontrou o carimbo da fiscalização em seu dorso.
 As habilidades do namorado foram (por, pelo, pela) Maria.
 O Robalinho foi (por, pelo, pela) ela.
 Uma forte emoção foi (por, pelo, pela) pescadora ao primeiro sinal de fisgada.
 Meu marido foi (por, pelo, pela) avô Roque ao "Morro do Maluf" na década de 1970.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 179).

Figura 84 – Mulher na Pesca, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Mulher na Pesca - Que emoção lúdica!

Quando eu ouvia comentários a respeito de pesca, normalmente masculinos, o que imaginava eram paisagens bucólicas onde um homem calmamente sentado à beira do rio esperava sua presa. Mas onde estava a ação que muitos comentavam?

A pesca parecia, até então, uma atividade sem muita emoção, onde para justificar sua prática se inventavam histórias. Eu acreditava que pessoas ativas e "plugadas" nos roteiros alternativos e culturais de uma cidade como São Paulo não se interessariam por esse esporte.

Conforme ouvia de amigos, a pescaria também era utilizada para se criarem **álibis**, justificando eventuais férias **conjugais**. Numa destas histórias, aconteceu um flagra. Ao voltar de um fim de semana com os amigos de infância, no canal de Bertioga, quando a aventura tinha acontecido nas areias da praia e não em alto-mar, um dos mentirosos pescadores se esqueceu (em, de, para) trazer alguns exemplares que **testemunhariam** a seu favor. A solução foi comprar peixes de pescadores nativos. Porém, encontrou em uma peixaria o peixe já limpo e embalado. Sua esposa logo o **desmascarou**, quando ao preparar o peixe encontrou um carimbo azul de fiscalização em seu dorso. Logo pensei: pescador necessita mesmo inventar histórias para proporcionar emoção a seus ouvintes.

Foi então que em uma viagem de réveillon com minha paixão descobri a emoção da pesca. Na Ilha do Cardoso eu, meu leonino e toda aquela **tralha** de varas, alicates, molinetes, puçás...

E, acima de todos os meus preconceitos sobre a arte de pegar aqueles bichinhos que respiram por brânquias, me **lambuzei** de citronela, contra as mutucas, e embarquei logo cedo naquele barco de alumínio. Até então não conhecia de perto as habilidades de pescador de meu namorado, mas depois de preparar uma vara com a linha passando através dos anéis, o chumbo, o chicote e depois o anzol, ele me **convenceu**. Sorrindo, disse: "Esta é para você. Pega um camarão vivo e vem aqui que eu vou te ensinar (para, a) arremessar".

Arremessar, mas o quê? Como? Seu sorriso me fez entender a paz contida em um canal de ilha, cheio de vegetação, céu azul e águas límpidas, onde arremessei pela primeira vez.

Como dizia o filósofo: "Amo aquele que não quer ter muitas **virtudes**. Uma virtude é mais do que duas, porque tem mais nó a que se suspender a **fatalidade**".

E, fatalmente, o meu primeiro sinal de **fisgada**.

Senti meu batimento cardíaco se precipitar, tendo que segurar forte com a segunda fisgada. Um certo medo de deixar escapar de minhas próprias mãos essa emoção também me atingiu.

Novamente, com meiguice a resposta: "Sente-se, com calma, fisque forte e de uma vez, puxe. Puxe para o alto e vá enrolando esta manivela, sente, solte, enrolle mais a linha, com firmeza, ceda e continue enrolando". E toda a minha energia voltou-se (a, para, com) a água e dentro dela vi uma luzinha prateada e saltitante.

Era meu primeiro Robalinho na Ilha do Cardoso, em Cananeia, tão perto e ao mesmo tempo distante de meu habitat urbano e natural. Ah, que **emoção lúdica** é se sentir incapaz, por uma fração de segundos, de controlar sua própria emoção.

Então gritei de felicidade e beijei aquele exemplar escoregado que veio de dentro das águas, sentindo sua força por entre meus dedos.

Por todo o dia fiquei pescando e apostando quem pegava mais peixes. Como todo pescador sabe, naturalmente, fui eu quem mais pescou naquele dia, sorte de principiante.

"Amo aqueles que não procuram atrás das estrelas uma razão para sucumbir e serem sacrificados: mas que se sacrificam à terra...", aos peixes, às águas, a varas, puçás e outros objetos pelo puro prazer da pesca, que passa de pai para filho, de avô para neto, de marido para mulher.

Agradeço (para, ao, a) avô Roque, hoje avô do meu marido, por um dia tê-lo levado ao "Morro do Maluf" para pescar no fim da **década de 1970**. Assim os homens passam como espíritos (pela, por) sobre a ponte e cheios de emoção pescam: Robalos, Pernas-de-Moça, Bagres, Baiacus e criam os valores em que acreditam: na pesca!

Fonte: Texto adaptado de artigo da revista "Pesca e Companhia"

178

cento e setenta e oito

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 178).

Em outras palavras, o exercício 11 é uma tarefa puramente morfossintática, sendo a vinculação com o texto apenas decorativa, não funcional. Não é necessário que se entenda o texto para a resolução do exercício, apenas que se faça o preenchimento de lacunas.

Quanto ao exercício 12 (Figura 85), o caráter estrutural é ressaltado ainda mais. O (pre)texto é deixado totalmente de lado para dar lugar a uma relação de substantivos que devem ser conectados sem contexto e sem gênero discursivo para a produção de sentenças na voz passiva.

Figura 85 – Exercício 12, Saindo de casa, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Agora relacione as palavras com um traço e escreva frases usando a voz passiva:

ladrão	pais
paciente	professor
filhos	policial
aluno	convidados
noivos	doutor
cliente	advogado

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 179).

Portanto, embora apareçam após um texto rico e com potencial para exploração discursiva da voz passiva, os exercícios não exploram o texto nem o tratam como base para estimular usos reais da língua. Desse modo, tratam a voz passiva de maneira tradicional, apenas como um padrão formal a ser aplicado, distanciando o material dos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte e avaliação (*cf.* seção 3.3).

O último exercício que faz referência direta à voz passiva é o exercício 4 da unidade 19 (grupo 5). O exercício (Figura 86) traz o comando: “Forme oito frases na Voz Passiva utilizando os verbos salientados no texto abaixo” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 185). Assim como nos exercícios anteriores, a voz passiva está sendo evocada apenas para a mobilização formal, sem discussões sobre agentividade, pontos de vista, topicalização ou efeitos de sentido/discursivo-pragmáticos, que poderiam surgir a partir da transformação das frases do (pre)texto para a passiva.

Figura 86 – Exercício 4, Esportes, Unidade 18, Grupo 3, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Forme oito frases na Voz Passiva utilizando os verbos salientados no texto abaixo.

A operação Rio 2016 **mobilizou** uma equipe de 1.500 trabalhadores para **receber, transportar e despachar** cerca de 30 milhões de itens. Desse total, aproximadamente 980 mil eram equipamentos esportivos. Para se ter ideia de alguns números, os Jogos Olímpicos **precisaram** de 840 bolas de basquete, 2.931 bolas de futebol e 25 mil bolinhas de tênis. O *goalball*, modalidade de futebol para deficientes visuais, **disponibilizou** a quantidade de 2.300 vendas para os participantes. Todo esse material precisou de um local para armazenamento. A organização do Rio 2016 **utilizou** dois centros de logística para armazenar o material utilizado para os Jogos. As instalações totalizam 87 mil metros quadrados, sendo que empresas patrocinadoras **utilizaram** um espaço de 8 mil metros quadrados.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 185).

Além disso, o comando não especifica que as frases devem ser transformadas diretamente a partir do texto apresentado. Exige, apenas, que os verbos destacados sejam utilizados. Esse detalhe abre espaço para uma realização ainda mais empobrecida da tarefa, já que o aluno pode simplesmente criar frases desconectadas do gênero, da temática e das práticas discursivas presentes no texto.

A análise do *Livro do Professor* reforça esse esvaziamento funcional. A orientação fornecida aos docentes não menciona a voz passiva, seus usos ou valores discursivos, limitando-se a sugerir uma revisão dos números: “Exercício 4: Este exercício também é uma boa oportunidade para revisar os números. Peça aos alunos que pesquisem mais informações ainda sobre a Rio 2016 e organize-os em pares. Cada um irá ditar um valor enquanto o outro escreve por extenso” (Ponce; Burim; Florissi, 2019, p. 164).

Por fim, no *Apêndice III – Gramática*, na seção *Vozes Verbais*, o material é dividido em três subseções: 1. *Voz Reflexiva*, 2. *Voz Ativa* e 3. *Voz Passiva*. Na subseção sobre voz ativa, encontramos a seguinte explicação: “o sujeito agente pratica a ação verbal ou participa ativamente de um fato: *As meninas exigiram a presença da diretora./A torcida aplaudiu os jogadores./O médico cometeu um erro terrível*” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211). Embora a formulação inclua a noção de *participar ativamente*, sugerindo um sujeito nem sempre plenamente agente, o tratamento permanece essencialmente semantista e pouco preciso: a expressão é vaga e não contempla sujeitos menos agentivos ou pacientes em voz ativa.

Na subseção sobre a voz passiva, a definição apresentada é igualmente restrita: “o sujeito paciente sofre a ação verbal” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211). Em seguida, as autoras dividem a exposição em duas partes: a. *Voz Passiva Analítica* e b. *Voz Passiva Sintética*. Na analítica, encontramos uma explicação que apresenta a ordem dos constituintes seguida por

exemplos descontextualizados: “sujeito paciente, verbo auxiliar **ser** ou **estar**, verbo principal indicador de ação no particípio e agente da passiva: *As encomendas foram entregues pelo próprio diretor./As casas foram alugadas pela imobiliária./As roupas foram compradas por uma elegante senhora*” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211).

Como percebemos, o apêndice dedica-se exclusivamente à formação morfossintática da construção, sem qualquer menção a questões semânticas, pragmáticas ou discursivas. Além disso, há um problema conceitual relevante ao afirmar que o auxiliar da passiva pode ser o verbo *estar*, sem distinguir a passiva propriamente dita de construções estativas/resultativas/descriptivas.

Quanto à passiva sintética, a explicação novamente se reduz a uma sequência da ordem dos constituintes seguida por exemplos descontextualizados:

Verbo transitivo direto, pronome **SE** (PARTÍCULA APASSIVADORA) e sujeito paciente: *Entregam-SE encomendas./Alugam-SE casas./Compram-SE roupas usadas./Vende-SE uma casa na praia./Vendem-SE casas./Aluga-SE um apartamento./Alugam-SE apartamentos./Procura-SE um cão perdido./Procuram-SE funcionários./Conserta-SE geladeira./Consertam-SE geladeiras* (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211).

Curiosamente, embora o *Livro do Professor* trate como inadequadas formas amplamente utilizadas no português brasileiro, como *aluga-se casas*, o apêndice não discute a questão da concordância na passiva sintética, muito menos a variação e a produtividade desse padrão em diversos gêneros textuais, como anúncios e placas. Assim, o material não corrige nem aprofunda o entendimento: apenas mantém a apresentação normativa sem indicar usos reais ou tendências do português contemporâneo.

Na sequência, o material traz uma longa subseção de recomendações e informações pontuais, intitulada *Passagem da ativa para a passiva*. Apesar do título, a subseção aborda majoritariamente questões gramaticais do particípio, na ativa e na passiva. Como vemos na Figura 87, começam a subseção condizente com o título, com um exemplo na ativa e na passiva, representando o mesmo quadro semântico. Porém, em seguida, há uma tabela sintetizando o modelo de conjugação dos verbos de primeira, segunda e terceira conjugações no infinitivo, gerúndio e particípio, destoando do título. Na sequência, é abordada a forma do particípio e do gerúndio do verbo *vir*, sem trazer mais nenhum exemplo de voz passiva, distanciando-se novamente do título da subseção, como vemos na Figura 87 a seguir:

Figura 87 – Passagem da ativa para a passiva, parte 1, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Passagem da ativa para a passiva: 1. **Voz ativa** → *A torcida aplaudiu os jogadores.*
 2. **Voz passiva** → *Os jogadores foram aplaudidos pela torcida.*

	Infinitivo	Gerúndio	Particípio
1.º	amar	amando	amado
2.º	vender	vendendo	vendido
3.º	partir	partindo	partido

O verbo *VIR* apresenta a mesma forma para o Particípio e para o Gerúndio:

- *Ele está vindo para cá.*
- *Ela disse que nunca tinha vindo aqui.*

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 211).

Como percebemos, as autoras continuam, nessa subseção, se concentrando apenas na forma da passiva, apoiando a explicação apenas em exemplos. Ademais, destacar o particípio do verbo *vir* constitui um exemplo destoante e pouco pertinente. Como *vir* é um verbo intransitivo e não forma voz passiva, sua inclusão na subseção *Passagem da ativa para a passiva* introduz ruído conceitual, além de conflitar com afirmações posteriores do próprio apêndice, que restringem a passiva a verbos transitivos diretos. Trata-se, portanto, de uma informação desconectada do tema e potencialmente confusa para aprendizes.

Em seguida, como vemos na Figura 88, a subseção continua com uma sequência de informações sobre o particípio, tanto na voz ativa quanto na passiva. Informações sobre a concordância ou falta de concordância de gênero e número, o uso dos verbos *ter* e *haver* na ativa e dos verbos *ser*, *estar* e *ficar* na passiva, além de questões sobre os particípios irregulares.

Figura 88 – Passagem da ativa para a passiva, parte 2, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno

O Particípio, na Voz Passiva, varia em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural):

- A *casa* foi *destruída*. → As *casas* foram *destruídas*.
- O *carro* havia sido *vendido*. → Os *carros* haviam sido *vendidos*.
- A *lâmpada* tinha ficado *acesa*. → As *lâmpadas* tinham ficado *acesas*.
- O *pedido* será *aceito*. → Os *pedidos* serão *aceitos*.

Na Voz Ativa, o Particípio é invariável e se usa com os verbos *ter* e *haver*, formando tempos compostos:

- Eles *tinham/haviam retornado cedo*.

A forma irregular do Particípio, que varia em gênero e número, é usada com os verbos *ser*, *estar* e *ficar* na Voz Passiva:

- A *carta* foi *entregue*.
- O *dinheiro* todo foi *gasto*.
- O *prêmio* *havia sido ganho*.
- O *candidato* foi *eleito*.

Alguns se usam indiferentemente com quaisquer dos verbos, tanto na Voz Ativa como na Passiva:

- Ele *estava morto*.
- *Havia sido morto* (matado).
- Eu *tinha limpo* (limpado) tudo.
- A *sala* foi *limpa* (limpada).

Em geral, emprega-se a forma regular do Particípio com os verbos *ter* e *haver*, na Voz Ativa:

- Ele *havia entregado* a carta.
- Nós *havíamos gastado* tudo.
- Eu *tinha ganhado* muito.
- O povo o *tinha elegido*.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 211).

A primeira informação da Figura 88, “o Particípio, na Voz Passiva, varia em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural)” (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211) foi bem exemplificada. Foram quatro exemplos dados tanto no singular quanto no plural para ilustrar essa informação, dois no feminino e dois no masculino. No entanto, o terceiro exemplo, *A lâmpada tinha ficado acesa* utiliza o auxiliar *ficar* colaborando para uma construção estativa/resultativa. Não se trata de construção na voz passiva. Ademais, na própria definição de voz passiva, dada apenas alguns parágrafos antes, as autoras delimitam apenas o uso dos verbos auxiliares *ser* e *estar*.

A segunda informação da Figura 88 aborda, por outro lado, a questão da não variação do particípio na voz ativa, informando que o verbo no particípio é utilizado com os verbos *ter* e *haver* na formação de tempos compostos. Novamente, apenas uma informação morfosintática, sem apresentar outros aspectos relevantes.

As duas próximas informações da Figura 88 apresentam a questão do particípio irregular. Em uma, é dito que essa forma irregular é usada com os verbos *ser*, *estar* e *ficar* na voz passiva, e que essa forma varia em gênero e número. Em outra, é dito que alguns particípios são utilizados na forma irregular independentemente do verbo (na voz ativa ou na passiva). Em

ambos os casos, os poucos exemplos, descontextualizados e limitados, não dão conta de ilustrar as afirmações propostas.

Por fim, a última informação presente na Figura 88 apresenta a informação de que, em geral, a forma regular do particípio é utilizada na voz ativa, com os verbos *ter* e *haver*. Além de ser apenas uma informação morfossintática acompanhada de exemplos descontextualizados, ela também não contribui para a progressão temática do texto, que alterna a todo momento entre abordar o particípio na voz ativa e na voz passiva.

A seguir, na Figura 89 abaixo, vemos as duas últimas informações da subseção *Passagem da ativa para a passiva*. Na primeira, as autoras afirmam a necessidade de um complemento direto, sem preposição, para o emprego da voz passiva. Na segunda, as autoras afirmam ser impossível o uso da voz passiva com verbo sem complemento direto e com verbo com preposição (Ponce; Burim; Florissi, 2017, p. 211). Além de as informações serem redundantes, elas poderiam ser melhor articuladas se incluíssem a motivação para essa regra. Explicar a necessidade de topicalizar o paciente e destopicalizar o agente, dentro do discurso, poderia facilitar a compreensão do fenômeno da voz passiva em língua portuguesa, sem a necessidade de aprender apenas pela regra morfossintática.

Figura 89 – Passagem da ativa para a passiva, parte 3, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Para se empregar a Voz Passiva, em Português, os verbos devem ter um **complemento direto**, sem preposição:

- *Os alunos terminaram a tarefa.* → *A tarefa foi terminada pelos alunos.*
- *Minha mãe deu um presente ao meu primo.* → *Um presente foi dado ao meu primo por minha mãe.*

É impossível, em Português, usar a Voz Passiva com:

1. Verbos sem complemento direto → *As crianças brincam.* / *Nós vivemos bem aqui.* / *Aquele homem morreu.*
2. Verbos com preposição → *Eles obedecem aos pais.* / *Todos assistiam à televisão.* / *Necessito de ajuda.* / *Gostamos de comida italiana.*

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 211).

Os dois primeiros exemplos em 2, com os verbos “obedecer” e “assistir”, são equivocados do ponto de vista do uso amplamente feito deles na voz passiva. Uma simples pesquisa na internet trará milhares de usos desses dois verbos na voz passiva, o que contradiz a suposta impossibilidade de seu uso nessa voz, e mascara de forma bastante superficial os usos reais do português do Brasil. Tradicionalmente, seria um erro de norma padrão, mas efetivamente existem as formas passivas (até mesmo entre falantes de português culto), principalmente porque esses dois verbos são usados de forma transitiva direta no PB.

Essa sequência de informações da subseção *Passagem da ativa para a passiva* revela uma falta de progressão lógica, de delimitação conceitual e de noções sociolinguísticas básicas. As informações são apresentadas de maneira fragmentada e sem articulação entre si. Como resultado, o aluno recebe uma série de regras e exceções que não se relacionam claramente com o fenômeno central – a distinção entre voz ativa e passiva. A ausência de explicitação dos diferentes valores do particípio reforça a confusão e compromete a compreensão do funcionamento real dessas formas no português brasileiro.

Finalizando a seção de *Vozes verbais*, as autoras continuam a discussão do particípio com a subseção *Verbos de um único Particípio irregular*, como vemos na Figura 90, trazendo os verbos *dizer (dito)*, *pôr (posto)*, *escrever (escrito)*, *abrir (aberto)*, *fazer (feito)*, *cobrir (coberto)*, *ver (visto)* e *vir (vindo)*. Em seguida, uma tabela com 30 verbos distribuídos em três colunas: *Infinitivo*, *Particípio Regular* e *Particípio Irregular* (Figura 91).

Figura 90 – Verbos de um único Particípio irregular, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Verbos de um único Particípio irregular:

dizer = **dito**; pôr = **posto**; escrever = **escrito**; abrir = **aberto**; fazer = **feito**; cobrir = **coberto**; ver = **visto**; vir = **vindo**

Alguns verbos admitem duas formas de Particípio.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 211).

Figura 91 – Verbos de um único Particípio irregular, tabela, Apêndice III – Gramática, Bem-vindo! – Livro do Aluno

Infinitivo	Particípio Regular	Particípio Irregular
1. Aceitar	▪ Aceitado	▪ Aceito/Aceite
2. Acender	▪ Acendido	▪ Aceso
3. Benzer	▪ Benzido	▪ Bento
4. Desenvolver	▪ Desenvolvido	▪ Desenvolto
5. Eleger	▪ Elegido	▪ Eleito
6. Emergir	▪ Emergido	▪ Emerso
7. Entregar	▪ Entregado	▪ Entregue
8. Envolver	▪ Envolvido	▪ Envolto
9. Enxugar	▪ Enxugado	▪ Enxuto
10. Expressar	▪ Expressado	▪ Expresso
11. Exprimir	▪ Exprimido	▪ Expresso
12. Expulsar	▪ Expulsado	▪ Expulso
13. Extinguir	▪ Extinguido	▪ Extinto
14. Findar	▪ Findado	▪ Findo
15. Ganhar	▪ Ganhado	▪ Ganho
16. Gastar	▪ Gastado	▪ Gasto
17. Imprimir	▪ Imprimido	▪ Impresso
18. Inserir	▪ Inserido	▪ Inserto (não usual)
19. Isentar	▪ Isentado	▪ Isento
20. Limpar	▪ Limpado	▪ Limpo
21. Matar	▪ Matado	▪ Morto
22. Morrer	▪ Morrido	▪ Morto
23. Murchar	▪ Murchado	▪ Murchado
24. Omitir	▪ Omitido	▪ Omitido
25. Pagar	▪ Pagado	▪ Pago
26. Prender	▪ Prendido	▪ Preso
27. Salvar	▪ Salvado	▪ Salvo
28. Soltar	▪ Soltado	▪ Solto
29. Suspende	▪ Suspendido	▪ Suspenso
30. Tingir	▪ Tingido	▪ Tinto

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2017, p. 212).

Em suma, de modo geral, a síntese subsequente à seção de voz passiva mantém e intensifica o padrão observado no tratamento anterior: foco quase exclusivo em morfologia, contradições internas, ausência de distinções semânticas, pragmáticas e discursivas. Além disso, traz uma mistura desorganizada de informações normativas sobre participípios, muitas das quais irrelevantes para a compreensão da voz passiva no português brasileiro.

Questões inerentes à passiva, como marcação, topicalização, agentividade, formalidade e mudanças de ponto de vista não são sequer mencionadas. O material, que se intitula como uma *ferramenta de comunicação*, concentra-se fortemente em um ensino mais prescritivista do que, de fato, em um ensino comunicativo, que capacite o aluno a participar em diferentes práticas sociais com desempenho linguístico adequado.

Torna-se evidente que há um distanciamento significativo entre a proposta anunciada na apresentação do livro *Bem-Vindo!* e a efetiva concretização de seus princípios pedagógicos. O material se autodefine como uma *ferramenta de comunicação*, comprometida com situações reais de uso, diversidade linguística, expressões coloquiais e dialetos regionais. No entanto, ao longo da obra, especificamente na abordagem da voz passiva analisada, o que predomina é uma orientação nitidamente prescritiva, sustentada por perspectivas e práticas morfossintáticas isoladas e pouco conectadas às práticas discursivas ou às necessidades comunicativas dos aprendizes.

Enquanto a apresentação sugere abertura a essa diversidade linguística, o tratamento dado à voz passiva sintética é marcado por um viés normativo rígido, sobretudo quando as autoras classificam como incorretas construções amplamente atestadas em contexto de uso real (como em *Aluga-se casas*). Da mesma forma, a menção inicial à inclusão de *dialetos regionais* contrasta com afirmações posteriores de que *no Brasil não há dialetos*, revelando sério equívoco sobre variação linguística e registro.

No caso específico da voz passiva, tanto nos exercícios quanto na síntese gramatical, observamos a ausência de qualquer discussão sobre aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos da passiva, restrita a modelos estruturais e replicação de explicações tradicionais e, em certos momentos, incorretas. Nesse sentido, o material desperdiça o potencial de textos e de exercícios que, com mediação docente qualificada, poderiam ser convertidos em oportunidades para explorar e discutir os usos reais da língua.

Assim, embora o *Bem-vindo!* se apresente com elementos que sugerem modernização, sua espinha dorsal metodológica e teórica permanece firmemente ancorada em uma abordagem estrutural-normativa, com características que o aproximam muito mais de uma Abordagem para Leitura (AL) do que de uma Abordagem Comunicativa (AC) ou do Pós-método (*cf.* seção 3.2). O resultado é um tratamento da voz passiva que não prepara o aprendiz estrangeiro para lidar com práticas comunicativas autênticas nem para reconhecer como a passiva opera na construção de sentidos, e muito menos incentiva o professor que se utilizar desse material a fazê-lo.

4.6 Novo Avenida Brasil 2

Analizamos a segunda edição do livro didático *Novo Avenida Brasil 2* (Lima *et al.*, 2023), que é o segundo da coleção de três volumes. O livro conta também com o *Manual do Professor* (Lima *et al.*, 2022), disponibilizado apenas a professores, e com áudios, disponíveis

também a alunos como material suplementar, que podem ser acessados pelo Ambiente de Aprendizagem no *site* da editora.

A coleção *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros*, frequentemente referida pelos autores como método ou metodologia, “destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (Lima *et al.*, 2023, Apresentação).

Com relação aos parâmetros internacionais, a coleção se propõe a atingir os níveis A1, A2 e B1 do QECR, sendo o volume 2 (edição analisada) correspondente ao nível A2. Além disso, propõe uma divisão temática do material, o que acaba se alinhando, também, às propostas curriculares do IGR:

Cada volume é dividido em duas partes, chamadas “Livro-texto” e “Livro de Exercícios”, que auxiliam o estudante principiante a atingir os níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e pelos parâmetros do certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Este **Volume 2** trata de abordagens de partes do corpo humano, trabalhos, roupas, vida em família, regiões, natureza, com revisões fonéticas, soluções, vocabulários, textos gravados e gramática. Equivale ao nível A2 do QECR (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil).

O livro é dividido em duas partes, uma para ser utilizada em sala de aula, e outra para os alunos desenvolverem a sua competência escrita:

Assim, a primeira parte de cada um dos três livros deve ser trabalhada em aula. Na segunda parte do volume, o aluno terá exercícios numerosos e muito variados, correspondentes, cada um deles, a cada uma das lições da primeira parte. [...] Sem dúvida, o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil**, agora em três volumes, é levar o aluno a compreender e falar. Entretanto, por meio da seção **Exercícios** (segunda parte de cada um dos três volumes), sua competência escrita é igualmente desenvolvida (Lima *et al.*, 2023, Apresentação, grifos dos autores).

Além disso, é declarada a utilização de um método “comunicativo-estrutural” para o material, propondo também reflexões interculturais:

O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas. Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua. [...] O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o

aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros (Lima *et al.*, 2023, Apresentação).

O volume 2 analisado apresenta seis lições, divididas em *Livro-texto* e *Livro de Exercícios*, como mencionado anteriormente. Avaliamos os exercícios que trabalharam a voz passiva na *Lição 6 – De Norte a Sul* por ser a única que indica diretamente esse trabalho no sumário. Além disso, analisamos também as seções *Apêndice gramatical* e *Textos gravados*, quando pertinentes. A lição é dividida em blocos sequenciais e recomenda-se seguir a sequência alfabética A – E, que serão explicados ao longo da análise.

Primeiramente, no *Livro-texto*, sob o título *O que vamos aprender?* as funções comunicativas associadas à lição são indicadas para os alunos: “Caracterizar, descrever algo; comparar; expressar simpatia e antipatia” (Lima *et al.*, 2023, p. 55). Contudo, a atividade que abre a lição (Figura 92) limita-se a uma associação simples entre descrições e imagens. Nesse processo, o material incorre na reprodução de estereótipos reducionistas sobre a cultura brasileira, o que contradiz a proposta de “estimular a reflexão intercultural” anunciada no prefácio. Além disso, embora a voz passiva apareça em duas das quatro descrições, ela surge de forma incidental, sem qualquer aproveitamento didático por parte dos autores, desperdiçando a oportunidade de integração entre forma e uso.

Figura 92 – Trajes típicos, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

O que vamos aprender?

Caracterizar, descrever algo; comparar; expressar simpatia e antipatia.

Trajes típicos

Leia os textos e indique a ilustração adequada para cada um deles.

☐



1

O cangaceiro, antigo bandido da Região Nordeste. Como passavam muito tempo pela caatinga, escondendo-se da polícia, sem poder fazer nada, os cangaceiros, vários deles antigos alfaiates, faziam suas próprias roupas, sandálias, bolsa e chapéu, enfeitando tudo de acordo com sua imaginação.

☐



2

Identifica-se facilmente uma baiana. Seus trajes são muito conhecidos no exterior principalmente por causa do trabalho de Carmem Miranda, que os vestia em seus *shows* e filmes em Hollywood. A baiana usa geralmente roupa toda branca, com muitas saias, colares e pulseiras e um turbante na cabeça. É figura típica da Bahia, na Região Nordeste.

☐



3

O estado de Santa Catarina, na Região Sul, recebeu grande quantidade de imigrantes alemães. A roupa típica da Bavária foi adotada pelos catarinenses como roupa típica sua: para as mulheres, saia franzida, blusa com rendinha e bordados e avental. Para os homens, calça curta de couro, camisa e chapéu de feltro com uma pena espetada nele.

☐



4

O gaúcho, habitante do estado do Rio Grande do Sul, na Região Sul, gosta da vida de fazenda. O cavalo, o churrasco e o chimarrão são muito importantes para ele. Sua roupa típica: bombachas, camisa, lenço vermelho no pescoço e chapéu.

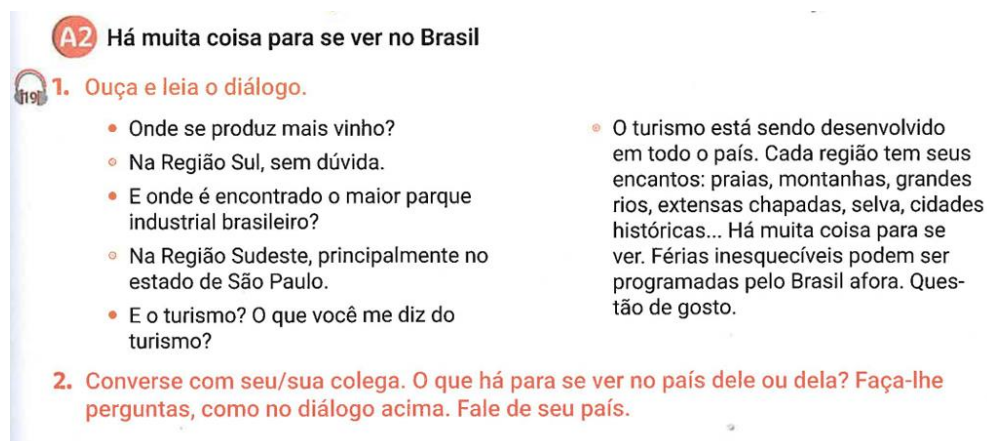
Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 55).

O primeiro bloco de atividades, letra A, “apresenta o vocabulário, os elementos básicos de comunicação e as estruturas” (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil). A primeira sequência, A1, é composta por três atividades em torno do tema *As regiões do Brasil*. É uma sequência que se volta mais para o vocabulário e conhecimentos gerais do Brasil do que para a apresentação da voz passiva em outros contextos.

Na sequência A2, a voz passiva apenas manifesta-se nos textos de apoio (descrições em áudio e suas transcrições, Figura 93), sem ser objeto de ensino explícito ou de sistematização. Considerando o nível iniciante do público-alvo, notamos um salto muito grande entre a exposição da estrutura, na atividade 1, e a demanda de produção exigida logo em seguida, na atividade 2. Tal lacuna transfere ao professor a responsabilidade de mediar o uso da estrutura, ainda que o material não ofereça suporte específico para isso; o *Manual do Professor* limita-se a uma recomendação genérica: “As estruturas gramaticais introduzidas nos diálogos normalmente não são explicadas nesse momento, embora isso seja possível, dependendo da necessidade cognitiva de cada grupo” (Lima *et al.*, 2022, p. 12). Ou seja, embora os autores

reconheçam a eventual necessidade de explicação, o material não instrumentaliza o docente para lidar com essa ocorrência da voz passiva naquele contexto.

Figura 93 – A2 – Há muita coisa para se ver no Brasil, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2



A2 Há muita coisa para se ver no Brasil

1. Ouça e leia o diálogo.

- Onde se produz mais vinho?
- Na Região Sul, sem dúvida.
- E onde é encontrado o maior parque industrial brasileiro?
- Na Região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo.
- E o turismo? O que você me diz do turismo?

• O turismo está sendo desenvolvido em todo o país. Cada região tem seus encantos: praias, montanhas, grandes rios, extensas chapadas, selva, cidades históricas... Há muita coisa para se ver. Férias inesquecíveis podem ser programadas pelo Brasil afora. Questão de gosto.

2. Converse com seu/sua colega. O que há para se ver no país dele ou dela? Faça-lhe perguntas, como no diálogo acima. Fale de seu país.

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 57).

A sequência A3, *Estereótipos*, como o próprio título sugere, é uma sequência de três atividades repletas de diversos estereótipos sobre cariocas, paulistas, mineiros e gaúchos. O objetivo é apresentar e discutir expressões de simpatia e antipatia, sem nenhuma ocorrência da passiva, e por isso não será discutida.

O segundo bloco de atividades, letra B, “tem como meta conscientizar e automatizar as estruturas já vistas” (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil), sendo B1 – *Voz passiva com ser*, B2 – *Voz passiva com -se*, e B3 – *Pronomes indefinidos* (que não será analisado). No *Manual do Professor*, é indicado que, apesar de o material se utilizar da abordagem tradicional para o ensino de gramática, tópicos mais complexos seriam distribuídos ao longo do livro e nos exercícios, por entenderem que apenas a apresentação das regras não garante seu domínio:

A gramática no Novo Avenida Brasil não é meta, mas auxílio no aprendizado. A maioria dos alunos adultos tem necessidade dela como organizador racional da língua e como forma à qual recorrer em momentos de dúvida. Dessa forma, cada lição contém um bloco B, em que a gramática é exposta de maneira clara e sucinta. Exercícios se seguem a cada tópico para fixar e ampliar as estruturas já vistas no bloco A e retomadas mais adiante. O **Novo Avenida Brasil** preferiu uma abordagem tradicional da gramática, deixando de lado outros modelos, partindo da premissa de que a maioria dos alunos vê a forma tradicional como natural para a descrição de sua própria língua materna. Tópicos complexos, como a conjugação de verbos, a formação e a utilização de tempos verbais etc., são distribuídos ao longo do método e

voltam ciclicamente nos exercícios, já que não se deve esperar que uma única apresentação das regras garanta aos alunos o domínio delas (Lima *et al.*, 2022, p. 10).

A sequência B1 contém três atividades, voltadas para a prática da voz passiva com *ser* (analítica), além de dois quadros com o título *Lembre-se*. No *Manual do professor*, indica-se que os alunos, nesse nível de aprendizagem, devem aprender a reconhecer a voz passiva, não a usá-la: “* A voz passiva só é introduzida para entendimento de textos. Não se espera que os **Alunos** a produzam neste nível de aprendizado da língua” (Lima *et al.*, 2022, p. 33). Não há qualquer indicação, no *Manual do Professor*, de como esse “entendimento” da voz passiva deveria ser estimulado, deixando totalmente a cargo do professor. Como verificamos a seguir, essa abordagem pode fazer com que o ensino seja limitado apenas a identificação de estruturas, principalmente em caso de professores inexperientes.

Como vemos abaixo (Figura 94), o primeiro quadro tem apenas o título *ser + particípio* e a sentença *O livro foi escrito há muito tempo*. O segundo quadro informa a existência de particípios regulares e irregulares, menciona o uso de um na ativa e do outro na passiva, lista oito verbos para exemplificar e traz uma construção na ativa e na passiva em *A polícia já tinha prendido o ladrão quando seu chefe foi preso*.

Figura 94 – B1 – Voz passiva com ser, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

B1 Voz passiva com ser

1. Observe os exemplos e relacione.

Colônias alemãs foram fundadas por imigrantes em Santa Catarina.

As praias do Brasil são procuradas por turistas de todo o mundo.

Cana-de-açúcar está sendo produzida na Região Sudeste.

a) O Português ☐ foi descoberto em 1500.
 b) Antigamente, as casas ☐ serão anunciados amanhã.
 c) O Brasil ☐ é falado por milhões de pessoas.
 d) Os resultados ☐ eram construídas com mais cuidado.
 e) Com mais tempo, ☐ já tinham sido presos antes.
 f) Os ladrões ☐ o trabalho teria sido mais bem-feito.

2. Ordene as frases.

☐ Quantas pessoas ☐ para a festa? ☐ estão sendo esperadas
☐ A língua que ☐ é falada ☐ por Pedro Álvares Cabral
☐ é o chinês. ☐ foi descoberto ☐ por mais pessoas no mundo
☐ O Brasil

3. Fale com sua/seu colega.

Quem inventou o avião? O avião foi inventado por Santos Dumont.

Cristóvão Colombo
Thomas Edison
José Saramago
Tom Jobim
Graham Bell
Santos Dumont

Quem (inventar) o telefone?
 Quem (inventar) a lâmpada elétrica?
 Quem (compor) "Garota de Ipanema"?
 Quem (descobrir) a América?
 Quem (escrever) A Jangada de pedra?



Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 59).

A primeira atividade do bloco B1 traz três frases de exemplo na voz passiva, como vemos na (Figura 94, exercício 1). Em seguida, no exercício 2, espera-se que o aluno relacione a coluna da esquerda, que contém os sujeitos das construções passivas, com a coluna da direita, que contém os predicados. Além de demandar uma forte mediação do professor, as frases são totalmente descontextualizadas. A segunda atividade pede para que sejam ordenadas as frases, novamente fora de contexto, e sem relação entre as próprias frases, dificultando a atividade. No *Manual do Professor* (Lima *et al.*, 2022, p. 33), é sugerido que ambas as atividades sejam feitas individualmente pelos alunos, e que a atividade seguinte seja feita em casa, apesar de o

comando explicitar a discussão com um colega (Figura 94, exercício 3). Essa seção demonstra uma falta de orientação e inconsistência pedagógica, dificultando o trabalho do professor e o entendimento dos alunos.

A sequência B2 contém duas atividades voltadas para a prática da “voz passiva com -se” (sintética). A estrutura é introduzida na primeira atividade por meio de exemplos que reproduzem a suposta equivalência entre passiva analítica e sintética. Além disso, o *Manual do Professor* não traz orientações sobre como trabalhar esse tópico gramatical: “Por meio dos exemplos, a voz passiva com -se é introduzida e, se necessário, contrastada com a língua dos **Alunos**” (Lima *et al.*, 2022, p. 34). Embora a atividade mobilize um gênero socialmente reconhecível – cartazes de oferta de produtos e serviços –, os exemplos apresentados não são autênticos e seguem uma normatividade distante do uso efetivo do português brasileiro contemporâneo. Além disso, no próprio exercício há uma incompatibilidade com o comando da atividade e o preenchimento do exemplo, como vemos na (Figura 95). Ao utilizar “Vendo *Chip* em Botafogo” em uma seção que deveria praticar a passiva sintética (*Vende-se chip*), o livro demonstra um descuido editorial que confunde o aluno.

Figura 95 – Atividade 1, B2 – Voz passiva com -se, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

B2 Voz passiva com -se

1. Observe os exemplos e depois complete os anúncios com os verbos.

Alugam-se casas com vista para o mar. – Casas com vista para o mar **são alugadas**.
 Fala-se português em vários países. – Português **é falado** em vários países.
 Perderam-se documentos importantes. – Documentos importantes **foram perdidos**.

perder vender alugar gratificar procurar contratar

Telefone vendo Chip em Botafogo, linha 233. Traga h.c. com Flávio, 3233-1212	professor de Português para estrangeiros com experiência 3247-9292, h.c.
rapaz c/ referência para caseiro em sítio na região de Jundiaí. Recado com Pedro, à noite (92) 3223-2323	dois chalés em Monte Verde para carnaval. Informações d. Emma, (011) 3800-3344, à noite
	Poodle branco nos Jardins na semana passada. Atende por Duda 3600-1122

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 60).

A segunda atividade (Figura 96), por sua vez, mobiliza o gênero de manual de instruções, solicitando que os alunos preencham a sequência, juntamente com as imagens, de como realizar

a troca de um pneu de carro. Em princípio, constitui um avanço em relação à atividade anterior, já que a passiva sintética é muito utilizada para textos impessoais e descritivos de procedimentos. No entanto, esse potencial não é explorado de maneira sistemática. O *Manual do Professor* (Lima *et al.*, 2022, p. 34) não oferece orientações que levem à reflexão sobre os efeitos discursivos da construção da passiva sintética nesse gênero, restringindo-se à execução mecânica da atividade. Ambas as atividades do bloco B2 são propostas pelo manual para a realização individual, limitando a possibilidade de discussão sobre o uso da forma em contextos comunicativos reais.

Figura 96 – Atividade 2, B2 – Voz passiva com -se, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

2. Como se troca um pneu? Complete.

soltar parafusos	levantar o carro	retirar parafusos	tirar o pneu	colocar o estepe
				
Primeiro soltam- -se os	Depois,	Então,	Agora,	e
.....				
.....				

colocar parafusos	apertar parafusos	descer o carro	guardar o pneu
			
Depois,	Agora,	e	Agora, só falta guardar o pneu.
.....			
.....			

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 60).

Apesar de o material se autodeclarar comunicativo-estrutural, o tratamento da voz passiva no bloco B aproxima-se mais de uma abordagem estrutural tradicional, centrada na identificação e manipulação formal das estruturas sem articulação consistente com funções comunicativas e usos discursivos. Nesse contexto, a mediação do professor torna-se fundamental para a abordagem de dimensões semânticas, pragmáticas e discursivas, o que pode não se efetivar, sobretudo no caso de docentes menos experientes ou com uma pedagogia

pautada na gramática tradicional. Ademais, o *Manual do Professor* não oferece subsídios que orientem essa mediação, contribuindo para a manutenção de inconsistências pedagógicas ao longo do bloco.

A seguir, o bloco C, é descrito como um bloco que “amplia e retoma os elementos de comunicação, o vocabulário e as estruturas estudadas” (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil). Na lição 6 analisada, o bloco C é dividido em C1 e C2, e cumpre os objetivos comunicativos gerais, mas não contribui para a consolidação do conteúdo gramatical em foco, nem para a reflexão sobre o funcionamento discursivo da passiva.

O bloco C1 tem como objetivo retomar e ampliar vocabulário relacionado ao cotidiano e às influências africanas e indígenas na cultura brasileira, mobilizando os campos de língua, culinária, religião, cotidiano e música. É uma atividade de ativação temática e lexical, baseada na associação entre palavras e imagens, sem foco em estruturas gramaticais específicas. Por não contemplar o uso ou a reflexão sobre a voz passiva, o bloco não será analisado em profundidade nesta pesquisa.

O bloco C2 mobiliza o tema da influência africana e indígena na culinária brasileira a partir de um texto informativo, como vemos na (

Figura 97), seguido de três atividades. Embora o texto apresente potencial para a exploração de processos históricos e culturais, contexto também propício para o uso da voz passiva, esse potencial não é explorado pelas atividades propostas. A leitura é orientada predominantemente para a identificação de informações explícitas, como ingredientes e pratos típicos, sem que o texto seja retomado como objeto de reflexão linguística ou discursiva.

Figura 97 – C2 – Culinária, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

C2

Culinária

No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta-malagueta, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram, no Brasil, modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária dos afrodescendentes. Alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica africana: a farofa, o quibebe, o vatapá. Das comidas preparadas pela mulher indígena, as principais eram as que se faziam com a massa ou a farinha de mandioca. Do milho, preparavam, além da farinha, a canjica e a pamonha.

Do peixe ou da carne picada e misturada com farinha, faziam a paçoca. Moqueca é peixe assado no rescaldo e vem todo embrulhado em folha de bananeira.

Baseado em "Casa Grande e Senzala", de Gilberto Freyre.

Glossário

quibebe

vatapá

prato cremoso feito com abóbora.

prato feito com peixe ou galinha, leite de coco, camarão, amendoim, castanha de caju e temperado com azeite de dendê e outros temperos.

canjica

pamonha

tipo de creme com milho-verde ralado, açúcar, leite e canela.

doce feito com milho-verde, leite de coco, manteiga, canela e cozido nas folhas do próprio milho.



quiabo



mandioca



azeite de dendê



castanha de caju



canela



amendoim

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 63).

As atividades subsequentes, como vemos na (Figura 98), deslocam-se para práticas comunicativas de expressão de gosto e comparação intercultural, desvinculadas do conteúdo gramatical trabalhado anteriormente na lição. Dessa forma, o texto acaba sendo subutilizado, funcionando apenas como suporte temático e lexical, e não como espaço para a consolidação ou problematização do uso da voz passiva em contextos reais de comunicação.

Figura 98 – Atividades 1 – 3, C2 – Culinária, Lição 6, Livro-texto, Novo Avenida Brasil 2

1. Procure no texto:

Ingredientes e pratos da cozinha africana.

.....

.....

Ingredientes e pratos da cozinha indígena.

.....

.....

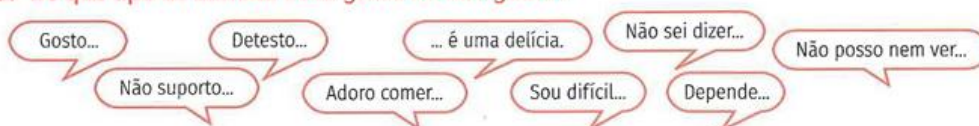
2. Fale com suas/seus colegas.

Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?

Qual é o prato mais exótico que você já experimentou?

Que prato brasileiro você conhece?

3. De que tipo de comida você gosta ou não gosta?



Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 63).

Observamos, assim, uma ruptura na progressão do tratamento da voz passiva, que não é retomada nem integrada às práticas de leitura e interação propostas no bloco. A exploração do texto apenas como suporte temático e lexical contrasta com os pressupostos da abordagem comunicativa e se distancia dos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte (cf. seção 3.2). Tal organização contribui para a fragmentação entre forma e uso, recorrente ao longo do material.

A seguir, o bloco D é descrito como um bloco que “apresenta textos de leitura e de áudio, tendo em vista a expansão da compreensão escrita e oral do aluno” (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil), sendo dividido, na lição 6, em D1, com um texto escrito, e D2, com um texto em áudio. Apesar de haver algumas ocorrências da passiva nos textos, não há qualquer retomada ou problematização desse tópico gramatical, tampouco orientações no *Manual do Professor* (Lima *et al.*, 2022, p. 35) que indiquem sua exploração. De modo semelhante, em sequência o bloco E “concentra-se na ampliação e no trabalho do vocabulário” (Lima *et al.*, 2023, Como usar o seu Novo Avenida Brasil), por meio de listas lexicais relacionadas à culinária sem articulação com o tratamento da voz passiva desenvolvido anteriormente na lição. Dessa forma, ambos os blocos D e E, que encerram a lição 6 do livro-texto, não serão analisados em profundidade, uma vez que não contribuem para a consolidação, ampliação ou reflexão sobre a voz passiva.

Um segundo momento de análise se dá na lição 6 do *Livro de Exercícios*. Como já mencionamos, essa segunda parte do livro é voltada para a prática da escrita. No *Manual do Professor*, menciona-se que essa seção oferece uma oportunidade para os alunos refletirem sobre o uso das estruturas gramaticais aprendidas:

A escrita é desenvolvida em “Exercícios”, na segunda parte dos três livros. Basicamente, sua função é auxiliar o aprendizado. Ela oferece aos alunos a oportunidade de refletirem sobre seu uso e conscientizarem a estrutura dos elementos linguísticos aprendidos na aula, produzindo frases ou textos com base em modelos preestabelecidos. Os alunos habituem-se, com isso, a utilizar a língua em frases e pensamentos completos, evitando o uso constante de fragmentos de fala, tão frequentes em cursos voltados unicamente à produção oral. Além disso, o **Novo Avenida Brasil** desenvolve a capacidade de redigir pequenas mensagens (e-mails, preenchimento de formulários etc.), fundamentais ao dia a dia do adulto. (Lima *et al.*, 2022 p. 8)

Embora o manual atribua à seção de exercícios a função de promover a reflexão sobre o uso das estruturas gramaticais e a conscientização dos elementos linguísticos aprendidos, essa orientação não se concretiza no âmbito da voz passiva. Com relação à Lição 6, não há instruções específicas que orientem o trabalho do professor, o que resulta em uma abordagem restrita e predominantemente formal da voz passiva.

A única atividade que explicita o trabalho com a passiva nessa seção é composta por dois exercícios que usam um texto sobre a formação do povo brasileiro como suporte para a prática estrutural, como vemos na (Figura 99). O primeiro solicita a identificação de ocorrências da voz passiva por meio de sublinhado, enquanto o segundo propõe a transformação dessas construções para a voz ativa. O texto, nesse sentido, não é explorado como objeto de leitura ou de produção de sentido, funcionando apenas como pretexto para a manipulação formal da estrutura gramatical.

Figura 99 – B1 – 3. Voz passiva, Lição 6, Livro de Exercícios, Novo Avenida Brasil 2

B1 3. Voz passiva

1. Leia o texto abaixo e sublinhe as formas na voz passiva.

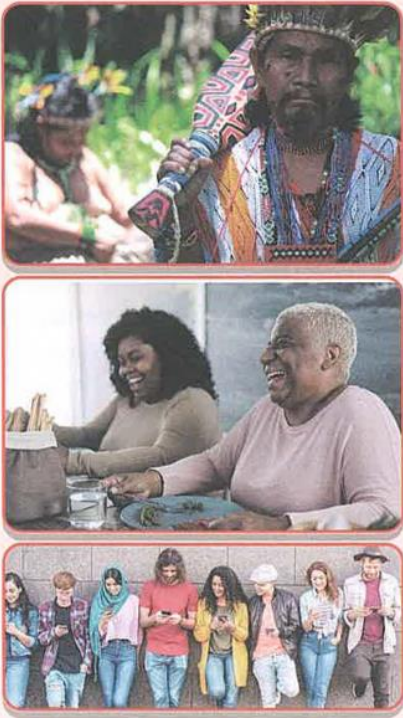
O povo brasileiro

A população brasileira é formada por três raças – índios, negro-africanos e europeus.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, a enorme área, que é hoje o país, era habitada por cerca de um milhão de índios. A partir da segunda metade do século XVI, negros africanos foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores para trabalhar na produção de açúcar. Até o século XIX pelo menos 3,5 milhões de negros (provavelmente muito mais) foram transportados da África para o Brasil por comerciantes de escravos.

A partir da segunda metade do século XIX, grande número de imigrantes, mais de 5 milhões, vindos da Itália, de Portugal, da Espanha, da Alemanha e dos outros países da Europa Central e do Oriente Médio, foram recebidos pelo país. Os japoneses, um povo que não era conhecido pelos brasileiros até então, começaram a chegar em grandes ondas a partir de 1908.

A população brasileira atual é, portanto, resultado do encontro de muitos povos. A importância de cada raça, no entanto, varia de região para região. Os brancos predominam nos estados do Sul, onde foi recebido o maior número de imigrantes europeus. O elemento índio tem grande importância na bacia do Amazonas – onde se concentram os ‘caboclos’, descendentes de índios e portugueses. Os afro-brasileiros são encontrados em maior número nos estados do Nordeste e do centro, onde era maior a população escrava.



2. Reescreva as frases que têm forma na voz passiva, substituindo-as pela voz ativa.

Três raças – índios, afrodescendentes e europeus – formam a população brasileira.

.....

.....

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 118).

Essa proposta reforça uma concepção de escrita voltada à fixação mecânica de formas, sem promover a reflexão sobre os efeitos semânticos, pragmáticos ou discursivos da alternância entre a voz ativa e passiva, em desacordo com os objetivos declarados pelo próprio material.

Por fim, o livro também conta com um *Apêndice gramatical*, que, dentro da seção 5. *Verbo*, traz a subseção 5.3 *Voz passiva*, dividida em: 5.3.1 *Voz passiva com verbos ser* (voz passiva analítica), 5.3.2 *Alguns verbos com particípio duplo* e 5.3.3. *Voz passiva com se* (voz passiva sintética). Como observamos na (Figura 100), o apêndice não apresenta explicações sobre o funcionamento ou os usos da voz passiva, limitando-se à exposição de exemplos descontextualizados e à listagem de formas verbais.

Figura 100 – B1 – 3. Voz passiva, Lição 6, Livro de Exercícios, Novo Avenida Brasil 2

5.3. Voz passiva

5.3.1. Voz passiva com verbo ser (voz passiva analítica)

A notícia foi dada à noite. Notícias são dadas diariamente. Tudo será explicado amanhã.

5.3.1.1. Verbos de duplo particípio (verbos abundantes)

Matar – matado, morto – O bandido já tinha matado alguns reféns quando foi morto pela polícia.

Matado: Forma regular do particípio, é usada com verbo na voz ativa.

Morto: Forma irregular do particípio, é usada com verbo na voz passiva.

5.3.2. Alguns verbos com particípio duplo

	Forma regular (voz ativa)	Forma irregular (voz passiva)
aceitar	aceitado	aceito
acender	acendido	aceso
entregar	entregado	entregue
enxugar	enxugado	enxuto
imprimir	imprimido	impresso
limpar	limpado	limpo
matar	matado	morto
prender	prendido	preso
salvar	salvado	salvo
secar	secado	seco
soltar	soltado	solto

5.3.3. Voz passiva com se (voz passiva sintética)

Aluga-se apartamento novo.

Alugam-se casas na praia.

Fonte: Lima *et al.* (2023, p. 118).

Não há qualquer problematização das diferenças semânticas, pragmáticas ou discursivas entre as construções apresentadas, nem orientações que auxiliem o aprendiz a compreender em que contextos essas formas são preferencialmente empregadas no português brasileiro contemporâneo. Assim, em vez de funcionar como um instrumento de sistematização reflexiva, o apêndice gramatical acaba reiterando a fragmentação entre forma e uso que caracteriza o material como um todo.

A análise do *Novo Avenida Brasil 2* evidencia um tratamento predominantemente estrutural e pouco reflexivo da voz passiva, marcado pela dissociação entre forma e uso ao longo do *Livro-texto*, do *Livro de Exercícios* e do *Apêndice gramatical*. A voz passiva é trabalhada, em sua maioria, por meio de exercícios mecânicos de identificação e transformação, sem problematização de seus valores semânticos, pragmáticos e discursivos, nem de seu papel nas práticas sociais de linguagem.

Embora o material mobilize textos e gêneros potencialmente ricos, observamos um aproveitamento limitado desses recursos, com frequentes oportunidades desperdiçadas para a

reflexão sobre o funcionamento discursivo da passiva. O *Manual do Professor*, por sua vez, oferece orientações genéricas e insuficientes, transferindo ao docente a responsabilidade de suprir lacunas teóricas e pedagógicas, o que pode comprometer o trabalho, especialmente em contextos com professores menos experientes.

Do ponto de vista metodológico, apesar de se autodefinir como alinhado à abordagem comunicativa, o material privilegia uma concepção formal e estrutural da voz passiva, com pouca integração entre forma e uso. Esse posicionamento também o afasta dos parâmetros do Instituto Camões, do Instituto Guimarães Rosa (IGR) e do Celpe-Bras, que defendem o desenvolvimento da competência comunicativa em sentido ampliado e o trabalho com práticas discursivas socialmente situadas (*cf.* seção 3.3). Em síntese, o material mantém uma abordagem gramatical tradicional, que limita o potencial da voz passiva como recurso discursivo relevante no ensino de PLA.

4.7 A Cara do Brasil

Analisamos a seguir o livro didático *A Cara do Brasil*, um *e-book* disponibilizado de maneira gratuita pela Editora da Universidade do Maranhão (EDUFMA) com o objetivo de atender às demandas de ensino de português para universitários estadunidenses de nível intermediário a avançado:

O livro didático “**A Cara do Brasil**” foi elaborado para suprir uma lacuna no contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira voltado para estudantes de nível intermediário-avançado, uma vez que são escassos os materiais para esse segmento, especialmente no contexto universitário estadunidense (Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 7).

O livro é dividido em cinco unidades, sendo uma unidade inicial de revisão e quatro unidades em torno de temas diretamente relacionados ao Brasil, com o objetivo de promover a conversação entre os estudantes:

Por meio de uma incursão histórica e cultural, as atividades propostas neste material têm como principal objetivo proporcionar ao professor e à professora de português uma gama de oportunidades para promover, entre os estudantes, a conversação sobre temas relacionados à cultura, à história, à política e à arte no Brasil. O material apresenta variados textos – escritos, orais e multimodais – com o objetivo de incrementar o conhecimento dos estudantes sobre o Brasil e assim propiciar ambientes de discussão em que eles e elas possam usar a língua portuguesa em sala de aula. Tópicos gramaticais mais complexos e léxico pertinente aos diferentes textos e temas são abordados ao longo das unidades (Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 7).

A unidade que explicita o trabalho com a voz ativa e a voz passiva, segundo o sumário, é a última unidade do livro, *Unidade 4 – O Brasil Artístico*, sendo os únicos itens gramaticais explicitados da unidade. A unidade tem por objetivos comunicativos “compreender e elaborar sobre diferentes movimentos artísticos. Produzir texto em escrita criativa” (Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 8). Como não há manual ou guia voltado especificamente para o professor, optamos por dividir a análise do material em duas partes. Primeiramente, avaliaremos as atividades que, explicitamente, trabalham com a voz passiva, bem como o conceito e explicações utilizadas. Em seguida, analisaremos outras ocorrências da estrutura ao longo da unidade, observando situações em que a voz passiva aparece nos textos ou enunciados sem que haja, contudo, a sistematização gramatical correspondente.

A Unidade 4 é dividida em 5 grandes sequências de atividades, subdividas em ordem alfabética. A voz passiva é explicitada na primeira sequência de atividades, mais especificamente nos exercícios 1F, 1G, 1H e 1I, utilizando como apoio um texto do exercício 1C. Essa sequência é organizada em torno do eixo temático da arte e do patrimônio cultural, tendo como foco central o Parque Nacional Serra da Capivara. Dessa forma, nessa primeira parte da análise, analisaremos a fundo a progressão da primeira sequência da unidade, que vai do exercício 1A ao 1L.

A sequência de atividades (1A – 1L) mobiliza diferentes tipos de linguagem (imagem, texto escrito e vídeo) e propõe tarefas de leitura, escuta, oralidade, vocabulário e gramática. À primeira vista, trata-se de uma unidade rica em termos discursivos e temáticos. No entanto, uma análise mais atenta revela uma fragmentação entre os diferentes componentes da unidade, principalmente no que diz respeito à articulação entre práticas discursivas e tratamento gramatical, em especial da voz passiva.

O exercício 1A (Figura 101), apresentado como atividade de pré-leitura, tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre arte e estimular a expressão de experiências pessoais. As perguntas propostas convidam à reflexão subjetiva sobre o significado da arte, sua importância social e a relação individual do aluno com práticas artísticas. Apesar de cumprir adequadamente sua função de sensibilização temática, o exercício 1A não estabelece pontes explícitas com o texto que será lido posteriormente, tampouco orienta o aluno a observar como a arte e o patrimônio serão discursivamente construídos ao longo da unidade. Assim, a atividade permanece restrita ao plano temático e subjetivo, sem contribuir para uma progressão linguística ou discursiva mais ampla.

Figura 101 – 1A – Antes de começar! – Unidade 4, A Cara do Brasil

→ *Antes de começar!*

1A. Observe as imagens abaixo e discuta com sua turma sobre as perguntas que seguem.



Ceia, 1795
Aleijadinho
Madeira policromada



Mural *Etnias*, de **Eduardo Kobra**, Rio de Janeiro



Afoxé de Coco e Miçangas

- a) Com base nas imagens e em seu repertório próprio, o que arte significa para você?
- b) Qual a importância da arte na vida das pessoas?
- c) Você tem algum talento ou dom artístico?
- d) Qual a sua relação com a arte?

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 73).

O exercício 1B (Figura 102), por sua vez, propõe um trabalho lexical baseado na relação entre termos técnicos do campo arqueológico-cultural e seus correspondentes em inglês, explorando o conceito de cognatos. A atividade tem uma função clara de apoio à leitura do texto informativo da atividade seguinte e reconhece uma dificuldade recorrente de aprendizes de PLA, especialmente falantes de inglês. No entanto, o vocabulário é tratado de forma isolada, por meio de equivalência direta, sem exploração de seu uso em contexto.

Figura 102 – 1B, Unidade 4, A Cara do Brasil

1B. Relacione as palavras abaixo às suas traduções em inglês.

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| a) Parque nacional | () Painting |
| b) Sítio pré-histórico | () Artifact |
| c) Sítio arqueológico | () Rite / Ritual |
| d) Pintura | () Archeological site |
| e) Gravura | () Drawing |
| f) Patrimônio cultural | () Pre-historical site |
| g) Pintura/ Arte rupestre | () National park |
| h) Artefato | () Cultural heritage |
| i) Ritos / Cerimônia | () Rock painting/art |

Muitos termos científicos que se referem a objetos específicos de uma área, como os exemplos acima, são cognatos da língua inglesa. Ou seja, são palavras com grafia muito semelhante em português e inglês ou, às vezes, até idêntica, e com o mesmo significado. Isso acontece porque esses vocábulos são derivados do latim.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 73).

O exercício 1C, sob o comando “Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno”, introduz um texto informativo sobre o Parque Nacional Serra da Capivara (Figura 103) e propõe perguntas de compreensão (Figura 104). Como observamos, as questões concentram-se exclusivamente na localização de informações explícitas, solicitando ao aluno que identifique dados factuais como local, características, atrativos e composição do patrimônio arqueológico.

Figura 103 – 1C, O Parque Nacional Serra da Capivara, Unidade 4, A Cara do Brasil

1C. Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno.

O Parque Nacional Serra da Capivara



O Parque Nacional Serra da Capivara compreende a área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a Serra da Capivara foi densamente povoada em períodos pré-históricos e que os primeiros homens americanos podem ter vivido neste lugar. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter aproximadamente 50.000 anos, os mais antigos registros na América, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente.

O maior atrativo do parque é a densidade e diversidade de sítios arqueológicos portadores de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas. É um verdadeiro Parque Arqueológico com um patrimônio cultural de tal riqueza que determinou sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é constituído por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas, gravadas em paredões de rocha. As pinturas representam aspectos do dia a dia, ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região, além de figuras de animais, alguns já extintos.

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Nordeste Brasileiro, no Estado do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias.

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 74).

Figura 104 – 1C, questões a – e, Unidade 4, A Cara do Brasil

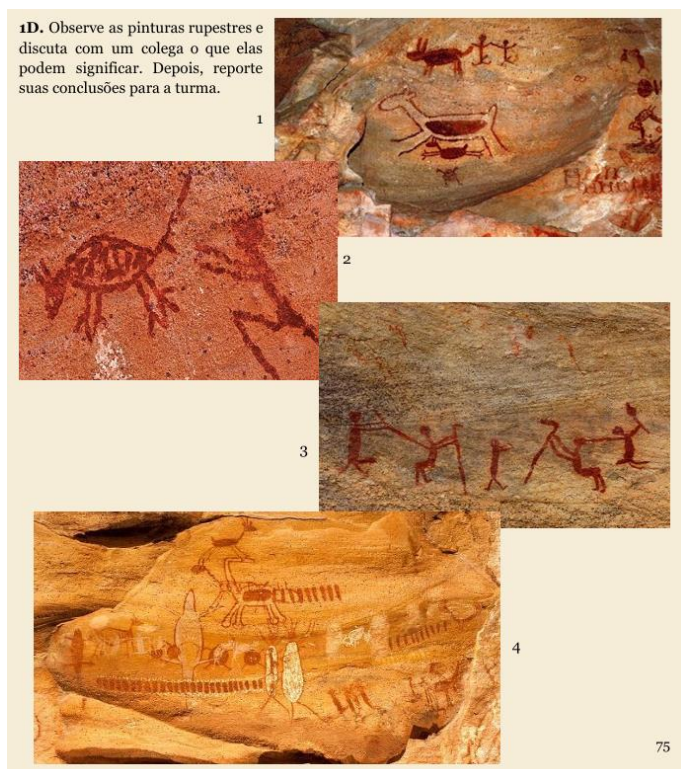
- Onde está localizado o Parque Nacional Serra da Capivara?
- O que os estudos científicos confirmam a respeito da Serra da Capivara?
- Quais são as características dos artefatos encontrados nessa Serra?
- Qual é o maior atrativo do Parque?
- O que compõe o patrimônio arqueológico do Parque Nacional da Serra da Capivara?

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 75).

Esse tipo de exercício centrado na recuperação de informações do texto não exige inferência, reorganização do conteúdo ou reflexão interpretativa. Embora essa abordagem seja válida como etapa inicial de verificação de leitura, notamos que o potencial deste texto específico poderia ter sido aproveitado para um trabalho de sensibilização gramatical. Mesmo antes da sistematização formal da estrutura (que ocorrerá na sequência), seria possível orientar o aluno a observar a recorrência das construções passivas e levantar hipóteses sobre seus efeitos de sentido – como a impessoalidade típica do discurso científico. Ao tratar o texto apenas como um repositório de dados, o material desperdiça a oportunidade de utilizar a leitura como base indutiva para o ensino de gramática, ou mesmo para iniciar uma reflexão sobre o tema.

Os exercícios 1D e 1E representam um avanço significativo em relação ao exercício anterior. O 1D (Figura 105) propõe a observação de pinturas rupestres e a discussão de seus possíveis significados, incentivando a inferência, a interpretação e o trabalho colaborativo. O 1E (Figura 106) amplia essa proposta ao introduzir questões de ordem histórica, cultural e social, incluindo a ocupação do continente americano, a importância dos registros rupestres, a relação entre práticas antigas e atuais, e a relação dos povos antigos com a natureza.

Figura 105 – 1D, pinturas rupestres, Unidade 4, A Cara do Brasil



Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 75).

Figura 106 – 1E, Unidade 4, A Cara do Brasil

1E. Discuta com seu colega sobre as perguntas abaixo.

- a) Você sabia que os primeiros homens americanos podem ter vivido no Brasil? Qual é o possível caminho percorrido por eles até chegarem ao Piauí? Observe um mapa e tente justificar o percurso sugerido.
- b) Qual é a importância dos registros rupestres para entendermos o modo de vida dos homens primitivos?
- c) Com base nas imagens acima, é possível inferir sobre os ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região. Como esses ritos e cerimônias podem estar ligados às práticas humanas do mundo atual?
- d) Em quais aspectos pode-se supor que a relação dos homens primitivos com a natureza seria diferente da que temos hoje? Justifique.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 76).

Essas atividades mobilizam competências discursivas relevantes para o ensino de PLA, como justificar pontos de vista, formular hipóteses e estabelecer comparações interculturais. No entanto, apesar de sua riqueza temática e cognitiva, elas não se articulam com o plano linguístico. Não há retomada das escolhas gramaticais do texto-base (exercício 1C, Figura 103), nem orientação para o uso de estruturas recorrentes, como a voz passiva, que poderia ser explorada como um dos recursos típicos de explicação histórica e científica.

Em seguida, a sequência composta pelos exercícios 1F a 1I introduz explicitamente a voz passiva, provocando uma espécie de ruptura entre o uso e a forma. O exercício 1F (Figura 107) parte de sentenças retiradas do texto-base (exercício 1C, Figura 103) e questiona, no item *a*, o “objetivo” do uso das estruturas passivas “é constituído” e “foi povoada”. Embora essa formulação sugira uma reflexão funcional, o item é mal delimitado pedagogicamente. Isso ocorre porque a etapa anterior de leitura não forneceu o suporte necessário para que o aluno percebesse o valor discursivo da passiva (como a impessoalidade). Ademais, nesse ponto, a estrutura formal sequer havia sido apresentada. Ou seja, espera-se que o aprendiz faça uma análise funcional de um conteúdo que ele não domina formalmente, nem para o qual foi sensibilizado discursivamente.

Figura 107 – 1F, Unidade 4, A Cara do Brasil

1F. Observe as sentenças abaixo e responda em seu caderno.

“O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara **é constituído** por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas.”

“A Serra da Capivara **foi povoada** em períodos pré-históricos.”

a) Com que objetivo as estruturas “é constituído” e “foi povoada” são usadas nas sentenças?

b) De acordo com esses exemplos, qual a regra para a construção dessa estrutura?

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 76).

Na prática, sem essa preparação prévia voltada para o sentido e sem o conhecimento da regra, a resposta esperada tende a ser vaga ou circular, dependendo de uma intuição que não foi trabalhada. A confirmação dessa abordagem fragmentada ocorre logo em seguida, no item *b*, que desloca o foco imediatamente para a explicitação de regras formais de construção, deixando de lado o aprofundamento sobre aspectos discursivos como o apagamento do agente ou efeitos de impessoalidade.

No exercício 1G, a voz passiva é definida de maneira tradicional e confusa, como uma transformação da ativa em que o sujeito “sofre a ação”, como vemos na (Figura 108): “A voz passiva ocorre quando o sujeito sofre a ação do verbo, ou seja, o objeto passa a ser o sujeito” (Araújo; Vicentini; Marcelino, 2023, p. 77). Em seguida, a ênfase recai sobre a forma (*verbo ser + particípio*) e sobre a conjugação verbal, reforçando uma concepção normativa e morfossintática do fenômeno. Notamos, ainda, uma limitação na escolha dos exemplos 1 e 3 (Figura 108). Eles não são prototípicos da voz passiva, pois não apresentam um agente humano dotado de volição e capaz de alterar o estado de um paciente, o que pode dificultar a compreensão inicial do conceito de agência. Não há menção a valores semânticos, pragmáticos ou discursivos da passiva, nem à sua recorrência em determinados gêneros textuais.

Figura 108 – 1G – De olho na gramática! – Unidade 4, A Cara do Brasil

→ *De olho na gramática!*

1G. Leia os exemplos abaixo sobre as regras de construção da voz passiva e depois complete o exercício que segue.

Voz Ativa	Voz Passiva
Cerca de 700 sítios constituem o parque.	O parque é constituído por cerca de 700 sítios.
A UNESCO determinou a inclusão do parque na lista de PCH.	A inclusão do parque na lista de PCH foi determinada pela UNESCO.
Os artefatos apresentam vestígios dos primeiros homens.	Vestígios dos primeiros homens são apresentados pelos artefatos.
Pesquisadores realizarão novas pesquisas no PNSC.	Novas pesquisas serão realizadas no PNSC.

76

a) A voz passiva ocorre quando o sujeito sofre a ação do verbo, ou seja, o objeto passa a ser o sujeito.

b) A formação da voz passiva é feita com o verbo 'ser' + o particípio do verbo principal.

c) A conjugação de tempo verbal recai sobre o verbo 'ser'.

Pinturas rupestres foram encontradas.
(Pretérito Perfeito do Indicativo)

Novas pesquisas serão feitas.
(Futuro do Presente do Indicativo)

As artes rupestres eram preservadas.
(Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 76-77).

O exercício 1H seguinte (Figura 109) consiste em completar frases com a forma correta da voz passiva em diferentes tempos verbais, configurando uma atividade mecânica de aplicação da regra. Já o exercício 1I (Figura 110) solicita a produção de frases na voz passiva a partir de sujeitos dados. Embora introduza a produção livre, a tarefa não especifica contexto, gênero ou finalidade comunicativa, o que tende a resultar em frases descontextualizadas e artificiais.

Figura 109 – 1H, Unidade 4, A Cara do Brasil

1H. Complete as frases de acordo com o emprego da voz passiva.

- a) As pinturas rupestres _____ (fazer) pelos primeiros homens americanos.
- b) Os artefatos _____ (estudar) pela arqueóloga Niède Guidon.
- c) Os sítios arqueológicos _____ (explorar) por pesquisadores do mundo inteiro.
- d) O Parque Nacional Serra da Capivara _____ (declarar) patrimônio histórico pela UNESCO em 1991.
- e) Mais de 35.000 imagens arqueológicas _____ (registrar) por Niède Guidon.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 77).

Figura 110 – 1I, Unidade 4, A Cara do Brasil

1I. Com suas palavras, elabore frases na voz passiva a partir dos sujeitos apresentados abaixo.

- a) As pinturas rupestres pré-históricas
_____.
- b) O Parque Nacional Serra da Capivara
_____.
- c) Inúmeros sítios arqueológicos
_____.
- d) Niède Guidon
_____.
- e) Vestígios do homem pré-histórico
_____.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 77).

Em conjunto, esses exercícios (1F – 1I) tratam a voz passiva como um conteúdo gramatical autônomo, desvinculado das práticas de leitura, discussão e produção textual desenvolvidas anteriormente na unidade. Para o fechamento dessa primeira sequência da Unidade 4, os exercícios 1J, 1K e 1L introduzem um vídeo como novo *input*, ampliando a discussão para questões contemporâneas de preservação, turismo e respeito aos povos indígenas.

O exercício 1J (Figura 111) solicita uma compreensão auditiva, seleção de informações relevantes e hierarquização de conteúdo. É positivo para o trabalho da escrita, não se limitando à transcrição literal e permitindo respostas mais pessoais, coerente com uma perspectiva comunicativa e intercultural.

Figura 111 – 1J, Unidade 4, A Cara do Brasil

1J. Assista ao vídeo “Serra da Capivara, Piauí: pinturas rupestres, turismo e segredos milenares”, do canal do Youtube 360 meridianos, e destaque 5 informações que chamaram sua atenção.



Assista ao vídeo no link: [Serra da Capivara, Piauí: pinturas rupestres, turismo e segredos milenares ...](#)

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 78).

O exercício 1K (Figura 112) aumenta o nível de densidade de conteúdo, propondo a leitura de excertos transcritos do vídeo e perguntas, que exigem avaliação crítica e posicionamento. No entanto, uma abordagem mais integrada com a voz passiva poderia incluir discussões sobre as implicações do apagamento do agente em “a Serra da Capivara ainda precisa de ajuda para ser preservada”, ou ainda a força discursiva do uso da voz ativa na fala de Niède Guidón em “o brasileiro não respeita os indígenas”, em contraste com a sua contraparte passiva *os indígenas não são respeitados (pelos brasileiros)*.

Figura 112 – 1K, Unidade 4, A Cara do Brasil

1K. Agora, leia os excertos transcritos do vídeo e responda às perguntas.

[...]

Apesar da gigantesca importância histórica, a Serra da Capivara ainda precisa de ajuda para ser preservada e apenas 25 mil visitantes passam por aqui a cada ano.

Niède Guidón: O que falta ao parque, primeiro, é que ele tenha número de funcionários necessários pra manter tudo isso, porque realmente é uma coisa imensa. A Fundação, por exemplo, mantém um grupo para, por exemplo, proteger as pinturas, porque, se não, abelhas fazem ninhos em cima das pinturas, às vezes cai um pedaço da rocha e começa a escorrer água por cima. E a gente, então, faz todo o trabalho pra evitar a destruição dessas pinturas.

Niède Guidón: O que acontece é que o brasileiro não respeita os indígenas. Muitas pessoas me disseram 'por quê que a senhora fica estudando esses bichos que andavam pelados por aí', entende? Quer dizer, pra eles não são homens, não são uma cultura. E é isso que a gente precisaria mudar, mas não sei como.



- Segundo Niède Guidón, o que é preciso para que o parque seja preservado como deveria?
- Que crítica Niède Guidón tece à sociedade moderna por seu tratamento aos indígenas?
- Niède Guidón diz que "o brasileiro não respeita os indígenas". Qual é a sua opinião sobre essa afirmação? Explique.
- O que você sabe sobre a preservação das tradições indígenas em outros países?

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 78).

O exercício 1L (Figura 113) encerra a primeira sequência de atividades da unidade e consiste no preenchimento de duas lacunas em um excerto transcrito do vídeo, seguida de uma solicitação de explicação do conteúdo com palavras próprias do aluno. As respostas esperadas para as lacunas – *ser acompanhado* e *ser planejada* – retomam informações centrais do discurso sobre as condições de acesso ao parque Serra da Capivara, funcionando, em primeiro plano, como instrumento de verificação de compreensão do conteúdo informativo apresentado no vídeo.

Figura 113 – 1L, Unidade 4, A Cara do Brasil

1L. Complete o trecho abaixo e explique, com suas palavras, o que Rafael Câmera comenta quanto ao acesso à Serra da Capivara.

Rafael Câmera: Tem muita gente que deixa de vir aqui pra Serra da Capivara, achando que é uma viagem difícil de planejar, só que não é não, viu? A Serra da Capivara tá aqui no interior do Piauí, a mais ou menos 380, 390 quilômetros de Petrolina, lá em Pernambuco, que é o grande aeroporto mais próximo. Você precisa, sim, ter ou _____ de um guia pra fazer as visitas, mas não precisa, por exemplo, de um carro 4x4. Então, é um destino que combina tudo: combina sítio arqueológico, combina isso com turismo de aventura pra quem quiser, combina turismo de base comunitária. Então, não é uma viagem difícil de _____. A questão é só colocar no roteiro.



Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 79).

Entretanto, do ponto de vista linguístico, a intenção pedagógica do exercício não é explicitada. As lacunas exigem apenas a recuperação de informações previamente ouvidas, sem promover reflexão sobre a forma ou o funcionamento das estruturas utilizadas. Embora ambas as respostas correspondam a construções passivas analíticas com o verbo *ser*, empregadas de modo impessoal e recorrentes em discursos instrucionais, esse aspecto não é tematizado nem explorado didaticamente. Assim, a voz passiva surge no exercício apenas de maneira periférica, como suporte ao conteúdo temático, configurando-se como uma oportunidade não aproveitada para um trabalho mais consciente sobre seus valores discursivos e pragmáticos no português como língua adicional.

Como observamos, a sequência completa (1A – 1L) apresenta uma progressão temática consistente e uma diversidade de gêneros e textos. O principal problema, contudo, não é a ausência de atividades comunicativas ou de insumos autênticos, mas a falta de integração entre os diferentes componentes didáticos. A voz passiva, embora frequente e funcional nos textos trabalhados, é ensinada de modo predominantemente normativo, como um fenômeno da frase, e não como um recurso discursivo em gêneros informativos, científicos e institucionais. Dessa forma, a sequência ilustra um padrão recorrente em materiais de PLA: a coexistência de práticas discursivamente ricas com um tratamento gramatical isolado, que pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa em sentido amplo.

Nas outras sequências de atividades (2 a 5) da Unidade 4, a voz passiva deixa de ser tematizada explicitamente, mas reaparece de forma recorrente em textos e atividades que apresentam potencial para um trabalho mais discursivo e integrado às práticas sociais. Dentre

essas atividades, destacamos os exercícios 2E, 2F e 4I, por apresentarem diferentes graus de potencial para o desenvolvimento de uma consciência mais ampla sobre o uso da passiva no contexto de PLA.

O exercício 2E (Figura 114) propõe a escuta de um áudio sobre a história do cinema brasileiro e a reorganização de trechos textuais de acordo com a progressão histórica apresentada. Trata-se de uma atividade de compreensão auditiva e sequenciação textual que exige do aluno atenção à organização cronológica e às relações de causa e consequência entre eventos históricos. Do ponto de vista linguístico, vários dos enunciados apresentados recorrem à voz passiva e a construções com apagamento do agente, como “*foi fortemente influenciado*”, “*foram alvo da censura*”, “*foi barrada pela censura*”. Essas escolhas são típicas do discurso historiográfico, no qual o foco recai sobre processos, movimentos e obras, e não sobre agentes individuais.

Figura 114 – 2E, Unidade 4, A Cara do Brasil

2E. Ouça o restante da fala de Cláudia Guimarães e conheça um pouco mais da história do cinema brasileiro. Depois, organize o texto, numerando-o de 1 a 6.

 [Clique aqui para ouvir.](#)

- a) () Outra corrente que foi fortemente influenciada pelo contexto da ditadura foi o Cinema Marginal, que reforçava algumas das características do Cinema Novo, como a denúncia das desigualdades sociais de nosso país. Grande parte das obras dessa corrente foi barrada pela censura.
- b) () O cinema brasileiro ganhou novo fôlego na década de 1930 com o incentivo financeiro do governo Getúlio Vargas. Ainda nos anos 30, acontecem as primeiras produções de um gênero genuinamente brasileiro que ficou conhecido como Chanchadas.
- c) () A partir da década de 1930, a entrada de filmes norte-americanos foi facilitada pelo governo, e os empresários nacionais passaram a priorizar produções estrangeiras, embora o governo ainda explorasse o cinema para transmitir os telejornais.
- d) () As chanchadas eram produções fílmicas que exploravam temas da cultura popular, especialmente o Carnaval, e traziam enredos musicais, dramáticos e humorísticos. Nesse gênero uma figura se estabeleceu como um dos grandes nomes da cultura brasileira: Carmen Miranda.
- e) () Com o início da Ditadura Militar, as obras do Cinema Novo foram alvo da censura, e os militares procuraram investir em obras não politizadas, por isso as Pornochanchadas se tornaram o principal gênero do cinema nacional, na época. Esse gênero misturava obras dramáticas com cenas humorísticas e eróticas.
- f) () A partir do final da década de 1950, uma corrente cinematográfica se estabeleceu em nosso país: o Cinema Novo. Essa corrente era altamente politizada e denunciava a pobreza da população brasileira, criticando gargalos de nossa sociedade, como a desigualdade.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 81).

No entanto, tais usos não são tematizados nem retomados após a atividade. A passiva aparece como parte do texto, mas não como objeto de reflexão. Ainda assim, o exercício apresenta um potencial significativo para o trabalho com a voz passiva em sua função discursiva,

sobretudo no que se refere à construção de narrativas históricas e à impessoalidade característica desse tipo de texto.

O exercício 2F (Figura 115), que solicita o preenchimento de um quadro com as características de diferentes correntes do cinema brasileiro, reforça esse potencial. Ao exigir a sistematização de informações, a atividade favorece a produção de enunciados explicativos, contexto em que a voz passiva tende a ser naturalmente mobilizada (*“as obras eram censuradas”*, *“os filmes eram influenciados pelo contexto político”*). No entanto, o pouco espaço disponível na tabela e a falta de orientação linguística não incentiva o aluno a recorrer conscientemente a esse recurso, nem a perceber sua adequação ao gênero explicativo.

Figura 115 – 2F, Unidade 4, A Cara do Brasil

2F. Com base no áudio da atividade anterior, preencha o quadro abaixo, explicando as características de cada etapa do cinema brasileiro.

- | |
|--------------------|
| a) Chanchadas |
| b) Pornochanchadas |
| c) Cinema Novo |
| d) Cinema Marginal |

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 81).

Por fim, o exercício 4I (Figura 116) desloca o foco temático para a música em países africanos de língua portuguesa e propõe uma pesquisa em grupo seguida de apresentação oral. Trata-se de uma atividade aberta, de natureza investigativa e comparativa, que mobiliza habilidades discursivas complexas, como justificar, comparar e relacionar fenômenos culturais e históricos. Nesse contexto, a voz passiva poderia ser explorada de forma produtiva, especialmente na discussão sobre colonização, apagamento histórico e transmissão cultural.

Figura 116 – 4I, Unidade 4, A Cara do Brasil

4I. Ampliando o conhecimento! O que você sabe sobre a música de outros países que falam a língua portuguesa? Você e seus colegas devem formar três grupos de trabalho. Cada grupo deve fazer uma pesquisa sobre estilos musicais de um dos países a seguir, levando em consideração as perguntas abaixo. Depois, os grupos devem apresentar seus trabalhos para os demais colegas.



Moçambique



Angola



Cabo Verde

- O que os estilos musicais desses países e do Brasil têm em comum?
- Quais as principais diferenças entre os estilos musicais desses países e do Brasil?
- Há relação entre a música e a colonização nesses países? Justifique.

Fonte: Araújo; Vicentini; Marcelino (2023, p. 89).

De modo geral, a análise da Unidade 4 de *A Cara do Brasil* revela um material didático consistente, com propostas temáticas relevantes e atividades que privilegiam textos autênticos e gêneros socialmente situados. Observamos um esforço claro em alinhar-se a uma perspectiva funcional e comunicativa de ensino, na medida em que a língua é mobilizada para a construção de sentidos em contextos históricos, culturais e sociais diversos.

No que diz respeito à voz passiva, a unidade apresenta um tratamento limitado. Embora a voz passiva ocorra de forma recorrente e pertinente nos textos trabalhados – especialmente em gêneros informativos e expositivos, o que criaria condições favoráveis para um tratamento funcional do fenômeno –, quando ela é tematizada explicitamente, seu tratamento tende a se concentrar em aspectos morfossintáticos, com pouca exploração de seus valores semânticos, pragmáticos e discursivos. Como resultado, o potencial comunicativo da passiva presente nos textos não é plenamente sistematizado nas atividades propostas.

Nesse sentido, o material pode ser caracterizado como alinhado a abordagens contemporâneas de ensino de línguas, como a Abordagem Comunicativa e princípios associados ao Pós-método, ao valorizar o uso da língua em práticas sociais significativas (*cf.* seção 3.2). No entanto, a efetivação desse alinhamento, no caso específico da voz passiva, depende fortemente da mediação do professor e do engajamento crítico-autônomo dos aprendizes. Cabe ao docente ampliar o foco das atividades, conduzindo os alunos à reflexão

sobre escolhas de apagamento ou menção do agente e efeitos de sentido produzidos pela passiva nos gêneros mobilizados.

Por fim, à luz dos parâmetros propostos pelos documentos oficiais de suporte e avaliação discutidos na seção 3.3, observamos que a unidade se aproxima dos objetivos de desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural ao propor insumos para temas relevantes e gêneros diversificados. Contudo, a ausência de uma articulação mais explícita entre forma, uso e sentido no tratamento da voz passiva limita sua contribuição para o desenvolvimento das competências discursivas e pragmáticas enfatizadas por esses referenciais, reforçando a necessidade de uma atuação pedagógica que complemente criticamente o material.

4.8 Samba! – Curso de língua portuguesa para estrangeiros

Nesta seção, analisamos a primeira edição do livro didático *Samba! – Curso de língua portuguesa para estrangeiros – Intermediário* (Ferraz; Pinheiro, 2025), correspondente ao livro do aluno. A obra constitui o segundo volume da série *Samba!* e, no momento da análise, ainda não dispõe de livro do professor no momento da análise. O material destina-se a aprendizes de língua portuguesa de nível intermediário e propõe uma abordagem que se busca se aproximar das discussões contemporâneas de ensino de línguas (*cf.* seção 3.2):

Destinado a falantes de todas as línguas, o livro desenvolve, de forma dinâmica, uma abordagem acional que considera a língua como um meio para realizar tarefas em contextos reais. Tal abordagem reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o **saber fazer**, o **saber falar** e o **saber ser** no contexto brasileiro. Nesse sentido, o livro trabalha de forma leve e lúdica as quatro habilidades [...], equilibrando os aspectos formais e pragmáticos do português, oferecendo simultaneamente uma imersão na cultura brasileira (Ferraz; Pinheiro, 2025, Apresentação).

A proposta pretende dialogar com pressupostos da Abordagem Comunicativa (AC) e com perspectivas associadas ao Pós-método ao priorizar o uso da língua em contextos significativos, a agência do aprendiz por meio da realização de tarefas e a centralidade das práticas sociais. Parece, à primeira vista, entrar em consonância com os parâmetros do Instituto Camões (IC), que defende uma concepção ampliada da competência comunicativa, integrando dimensões linguística, sociolinguística e pragmática.

A proposta também se alinha com os parâmetros de Instituto Guimarães Rosa (IGR) para a criação de um currículo e com os de avaliação do Celpe-Bras. Entendemos que a obra está estruturada dentro das três dimensões hierárquicas propostas pelo IGR, a sociocultural, a

de gêneros discursivos e de recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos. A obra é composta por dez unidades, cada uma com um tema central norteador, além de seis anexos. No sumário, cada unidade apresenta uma organização contemplando os seguintes eixos: sociocultural, comunicativo, gramática, léxico, gêneros textuais e fonética.

A voz passiva analítica é explicitamente abordada na Unidade 2 e na Unidade 8. Considerando que diferentes tópicos gramaticais são trabalhados em uma mesma unidade e que não há, até o momento, um manual específico para o professor, optamos por analisar as atividades diretamente vinculadas à seção de voz passiva, identificadas pelo símbolo *Vamos sistematizar*: “Toda vez que o símbolo *Vamos sistematizar* aparecer, vamos organizar os recursos linguísticos que foram demandados ao longo das atividades” (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro).

Além disso, “ao final de cada unidade, quatro páginas com exercícios permitem a prática e a fixação dos conteúdos linguísticos e culturais aprendidos” (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro). Para fins desta pesquisa, optamos por analisar apenas os exercícios que se relacionam diretamente com a voz passiva. Por fim, examinamos também a ocorrência da voz passiva no *Anexo 3 – Verbos e tabela de conjugação*.

Na *Unidade 2 – Saudade Boa*, a seção *Pretérito perfeito composto e voz passiva analítica I* está associada à sequência didática *Chega de saudade: os vinis estão de volta*. A sequência é construída a partir de textos e atividades que tematizam o retorno de mídias analógicas e sua relação com memória, consumo cultural e música popular brasileira.

A primeira atividade (Figura 117) tem por objetivo a ativação de conhecimentos prévios dos alunos e interação oral. Os aprendizes são convidados a relatar experiências pessoais com discos de vinil, ordenar cronologicamente diferentes formas de armazenamento de música e refletir sobre o perfil dos consumidores atuais desse tipo de mídia, bem como sobre os possíveis motivos para o aumento das vendas, como *hobby*, qualidade sonora ou moda.

Figura 117 – Exercício 10, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



CHEGA DE SAUDADE:

OS VINIS ESTÃO DE VOLTA

Dia do Disco de Vinil: mais de 41 milhões de unidades foram comercializadas em 2022. Mesmo com a grande oferta de serviços de streaming on-line, os discos de vinil têm aumentado suas vendas nos últimos anos.

10. Responda às questões.

- Você já escutou ou tem discos de vinil?
- Enumere a ordem de evolução das formas de armazenamento de música:

☐ Pen drive	☐ CD	☐ Fita K7
☐ Vinil	☐ Streaming on-line	
- Para você, quem escuta discos de vinil hoje?
- Por que as vendas de vinil aumentaram?

☐ Hobby	☐ Qualidade sonora
☐ Moda	☐ Outro: _____

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 44).

A atividade seguinte se baseia em uma reportagem do telejornal da TV Cultura para a compreensão oral e interação oral (Figura 118). As questões associadas ao áudio solicitam informações factuais, tais como o momento de surgimento do disco de vinil, o início do contato de um entrevistado com essa mídia, as razões para o colecionismo, as diferenças atribuídas ao vinil em relação a outras mídias, a substituição do vinil nos anos 1980 e o perfil atual dos compradores. Trata-se de um conjunto de perguntas predominantemente informacionais, voltadas à identificação de dados explícitos no texto oral, sem direcionamento específico para a observação de escolhas linguísticas ou estruturais.

Figura 118 – Exercício 11, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



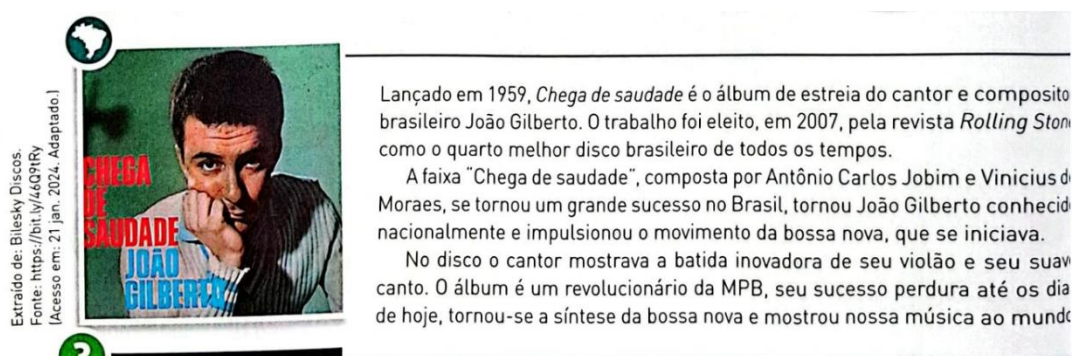
11. Escute a reportagem do telejornal da TV Cultura e responda oralmente às questões.

- Quando essa mídia surgiu?
- Quando Pedro começou a escutar discos de vinil?
- Por que ele os coleciona?
- Segundo a reportagem, o que o disco de vinil oferece de diferente das outras mídias?
- Qual foi a mídia física que substituiu o vinil nos anos 1980?
- Segundo o áudio, quem mais compra vinil atualmente?
- Qual outro nome é usado no vídeo para designar "disco de vinil"?

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 44).

Em seguida, três textos de caráter informativo e cultural aparecem em sequência. No entanto, não há qualquer atividade ou comando relacionado, deixando totalmente a cargo do professor a criação e mediação de atividades voltadas para esses textos. O primeiro (Figura 119) apresenta informações sobre o álbum *Chega de saudade* (1959), de João Gilberto, contextualizando sua relevância histórica, seu impacto na consolidação da Bossa Nova e sua projeção nacional e internacional. O texto vem acompanhado do símbolo *Ponto cultural*, que tem como objetivo apresentar “lugares, artistas, dados históricos ou algum comportamento típico da cultura brasileira” (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro).

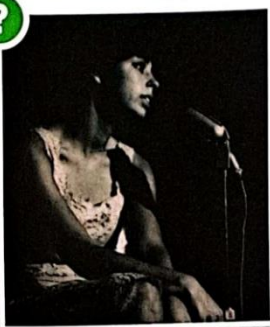
Figura 119 – Ponto cultural, *Chega de saudade*: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 44).

O segundo texto (Figura 120) vem acompanhado do símbolo *Você sabia?*, cujo objetivo é apresentar “curiosidades e informações complementares sobre o Brasil ou sobre a língua portuguesa” (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro). Se trata de uma descrição do programa televisivo *Ensaio*, destacando seu formato de entrevistas intercaladas com performances musicais e sua importância como registro da música brasileira.

Figura 120 – Você sabia?, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



Extraído de: Wikipédia.
Fonte: <https://bit.ly/3MeNpBE>
[Acesso em: 22 jan. 2024. Adaptado.]

?

Ensaio é um programa de televisão musical brasileiro criado em 1969. O programa tornou-se um importante marco para a música e para a televisão brasileira. Sua característica principal é o registro intimista dos artistas entrevistados entre as performances musicais. Ao implantar esse formato de entrevistas mescladas com performances ao vivo e ter entre seus convidados os maiores artistas da música brasileira, criou-se um acervo que retrata todo um tempo da criação musical no Brasil. No programa *Ensaio* com a cantora Nara Leão – musa da bossa nova –, pode-se conhecer a história desse importante movimento musical. Alguns programas podem ser acessados pelo YouTube.

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 44).

Por fim, o terceiro texto (Figura 121) traz uma notícia sobre o retorno da fotografia analógica, que amplia o tema do “retrô” e da nostalgia tecnológica. Vem acompanhado do símbolo *Vamos ler*, cuja proposta é que o aluno exercite e desenvolva estratégias de leitura (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro). Esses três textos se aproximam de gêneros jornalísticos e expositivos, e mobilizam construções verbais típicas desse tipo de discurso, incluindo ocorrências de voz passiva, ainda que sem menção explícita a esse recurso linguístico nesse momento da sequência.

Figura 121 – É vintage! É retrô! É atual!, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



É VINTAGE! É RETRÔ! É ATUAL!



[Home](#) [Geral](#) [Economia](#) [Política](#) [Saúde](#) [Educação](#) [Tecnologia](#) [Esportes](#) [Mundo](#) [Entrevista](#) [Copa do mundo](#)

Home » Cultura » Câmeras analógicas voltam à popularidade

UMA TECNOLOGIA QUE TEM VOLTADO A CAIR NO GOSTO DO PÚBLICO.

As câmeras fotográficas analógicas têm retornado com grande força no mercado, ressurgindo em progressão por modelos retrôs e pelos olhos de pessoas de diversas faixas etárias.

Segundo pesquisa do site Steal The Look, no eBay a procura por “câmeras digitais” aumentou 10% de 2021 para 2022. Já a busca por modelos específicos, como “Nikon COOLPIX”, teve um aumento de 90%, de acordo com Davina Ramnarine, porta-voz da empresa de comércio eletrônico.

Mesmo com os fabricantes de câmeras correndo para ter o máximo de megapixels e os melhores sistemas de foco automático possíveis, a fotografia analógica tem voltado porque a atividade evoca uma sensação de nostalgia e conexão.



Fonte: <https://bit.ly/4dnvkiK>
[Acesso em: 21 jan. 2024. Adaptado.]

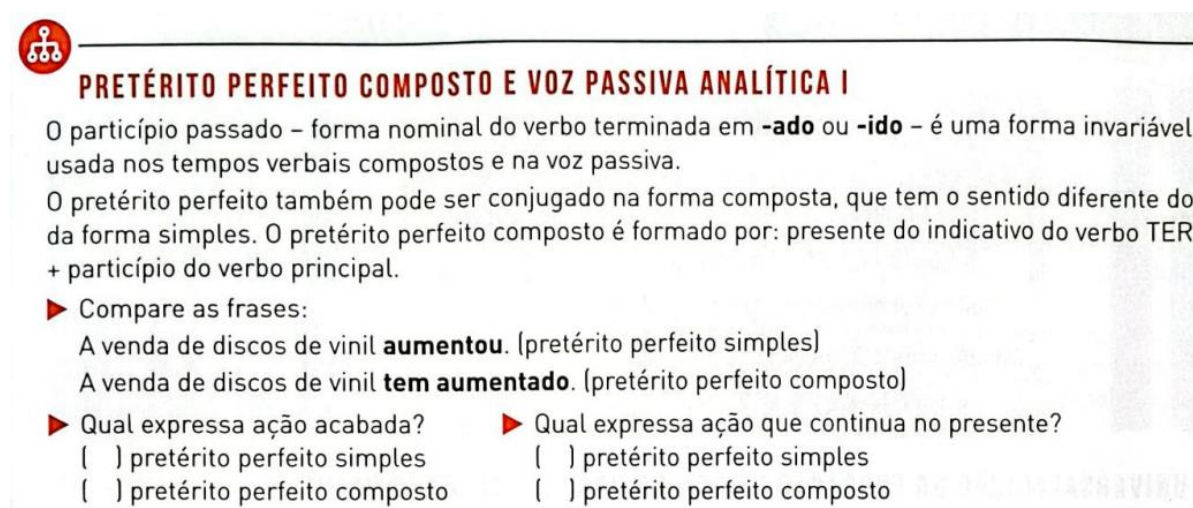
Sem orientações para o professor, não podemos avaliar quais intenções motivaram a inclusão desses textos. Apesar de serem textos ricos em valor cultural, é possível que o professor que utilize esse livro faça apenas uma leitura superficial com os alunos, sem contribuir

para uma prática social ou para um uso da língua como meio de interação e de reconstrução de sentidos.

Em seguida, encontramos a sistematização gramatical na seção intitulada *Pretérito perfeito composto e voz passiva analítica I*. É uma seção que faz a distinção entre duas construções que utilizam o particípio passado (uma ativa e outra passiva). Observamos que a apresentação conjunta dessas estruturas, sem uma contextualização que privilegie os diferentes sentidos de cada uma, pode induzir o aprendiz a confusões baseadas apenas na semelhança formal do particípio.

Inicialmente, o livro define o particípio passado como forma nominal invariável, utilizada tanto nos tempos compostos quanto na voz passiva, como vemos na Figura 122. Embora essa caracterização seja adequada aos tempos compostos da ativa, ela está equivocada em relação à morfologia do particípio na voz passiva, pois ele apresenta flexão de gênero e número, concordando com o sujeito paciente, como observamos em exemplos posteriores do próprio material. Essa distinção, no entanto, não é explicitada nem retomada ao longo da seção, o que pode induzir o aluno a uma generalização incorreta, dificultando a concordância em construções passivas.

Figura 122 – Vamos sistematizar, Pretérito perfeito composto e voz passiva analítica I, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!



PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO E VOZ PASSIVA ANALÍTICA I

O particípio passado – forma nominal do verbo terminada em **-ado** ou **-ido** – é uma forma invariável usada nos tempos verbais compostos e na voz passiva.

O pretérito perfeito também pode ser conjugado na forma composta, que tem o sentido diferente da forma simples. O pretérito perfeito composto é formado por: presente do indicativo do verbo TER + particípio do verbo principal.

► Compare as frases:

A venda de discos de vinil **aumentou**. (pretérito perfeito simples)

A venda de discos de vinil **tem aumentado**. (pretérito perfeito composto)

► Qual expressa ação acabada?	► Qual expressa ação que continua no presente?
() pretérito perfeito simples	() pretérito perfeito simples
() pretérito perfeito composto	() pretérito perfeito composto

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 45).

Em seguida, ainda na Figura 122, o livro explicita a diferença de valor aspectual entre o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto, por meio da comparação entre as frases *A venda de discos de vinil aumentou* e *A venda de discos de vinil tem aumentado*,

acompanhadas de perguntas fechadas que solicitam ao aprendiz identificar qual forma expressa ação acabada e qual indica continuidade no presente. É uma maneira de levar o aprendiz a perceber a diferença semântica entre as duas construções, embora o tema “aspecto” não seja abordado explicitamente aí.

Após essa introdução sobre o particípio passado, como vemos na Figura 123 seguinte, a voz passiva analítica é definida como uma estrutura formada pelo verbo *ser* seguido do particípio do verbo principal. Além disso, menciona-se também que o tempo verbal do verbo auxiliar pode variar conforme o sentido temporal da frase.

Figura 123 – Vamos sistematizar, Voz passiva, Chega de saudade: os vinis estão de volta, Unidade 2, Samba!

A **voz passiva analítica** também é uma forma composta formada com o verbo SER + o particípio do verbo principal.

O tempo verbal do verbo SER pode variar a depender do tempo que a frase expressa (presente, passado ou futuro).

► Observe a frase:

Em 2022 **foram vendidos** mais de 40 milhões de discos de vinil pela indústria fonográfica.

O que foi vendido? Quem vendeu? De que outra maneira você poderia reescrever a frase?

► Agora observe as formas verbais nas frases abaixo e compare a voz ativa e a voz passiva. Quais diferenças você observa?

Ele **vende/vendeu/vendia/venderá/tinha vendido** os discos. ➡ **voz ativa**

Os discos **são vendidos/foram vendidos/eram vendidos/serão vendidos/têm sido vendidos** por ele. ➡ **voz passiva**

► Complete o quadro com as formas verbais adequadas.

PRET. PERFEITO SIMPLES	PRET. PERFEITO COMPOSTO	PRET. IMPERFEITO	VOZ PASSIVA
comprou			
	tem estudado		
		via	
			foi feito
pôs			

Alguns particípios irregulares: feito, visto, dito, escrito, aberto, posto.

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 45).

Além de focar fortemente na dimensão formal, o material convida timidamente o aluno a identificar aspectos pragmático-discursivos que envolvem a construção passiva por meio das perguntas *O que foi vendido?*, *Quem vendeu?* e *De que outra maneira você poderia reescrever a frase?*. Em seguida, solicita a comparação entre construções em voz ativa e em voz passiva, instigando o aluno a pensar em possíveis diferenças entre elas. No entanto, a formulação aberta da pergunta *Quais diferenças você observa?* não explicita os critérios de análise esperados, o que pode levar a uma leitura restrita às transformações formais entre as estruturas. Nesse sentido,

a exploração mais ampla de valores semânticos, pragmáticos e discursivos associados à voz passiva é negligenciada pela proposta, que delega ao docente a tarefa de preencher as lacunas deixadas pela ausência de critérios claros de análise nas perguntas abertas.

Ainda na Figura 123, a seção se encerra com a proposta de preenchimento de uma tabela composta por quatro colunas, sendo três destinadas a tempos verbais (pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito) e uma destinada à voz passiva. Essa organização pode levar a uma compreensão imprecisa da passiva ao sugeri-la como uma categoria isolada dos tempos verbais. Na realidade, a voz é uma categoria transversal, e o isolamento em uma coluna específica camufla o fato de que a passiva pode ocorrer em qualquer um dos tempos apresentados nas colunas vizinhas, gerando um conflito lógico na sistematização apresentada.

De modo geral, a sistematização gramatical da voz passiva analítica na Unidade 2 apresenta uma progressão que articula explicitação formal, comparação entre construções e propostas de observação, inseridas em um contexto temático coerente com a sequência didática. No entanto, embora o material apresente indícios de uma abordagem mais funcional da passiva, esses aspectos não são desenvolvidos de forma sistemática, e a explicitação gramatical permanece predominantemente ancorada na dimensão formal.

Além disso, aspectos como a flexão do particípio na passiva, a articulação com diferentes tempos verbais e a possibilidade de omissão do agente da ação não são tratados de maneira consistente ao longo da seção. Essa ausência de sistematização discursiva sobrecarrega o trabalho docente, uma vez que o material didático falha em oferecer os instrumentos necessários para que o aluno compreenda o funcionamento real da estrutura para além da forma.

Ao final da unidade, encontramos dois exercícios estruturais que focam na fixação da forma da voz passiva. O primeiro (Figura 124), de transformação sintática da ativa para a passiva em frases descontextualizadas, pode contribuir para familiarização da forma, mas não mobiliza reflexões sobre efeitos de sentido decorrentes da mudança de voz.

Figura 124 – Exercício 12 – Exercícios, Unidade 2, Samba!

12 Reescreva as frases na voz passiva analítica.

Exemplo: *Os clientes compraram todo o estoque de vinis.* ➡ ***Todo o estoque de vinis foi comprado pelos clientes.***

- a. As lojas venderam 40 milhões de discos. ➡
- b. Os estudantes fazem os exercícios. ➡
- c. Emmanuel Hermann criou o cartão-postal em 1869. ➡
- d. Europeus escreveram o primeiro cartão-postal no Império Austro-Húngaro. ➡

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 58).

O segundo exercício (Figura 125), por sua vez, também mantém o foco na produção formal da voz passiva, ainda que introduza uma pequena variação ao solicitar que a resposta seja formulada como uma pergunta. Nesse caso, o aluno é orientado a empregar a voz passiva analítica a partir de um verbo dado entre parênteses, o que novamente privilegia apenas a formação morfossintática da estrutura. Apesar de inserir a passiva em um enunciado interrogativo, o exercício não explicita nem explora as razões pragmáticas e/ou discursivas que poderiam motivar o uso da passiva nesse contexto, como a irrecuperabilidade, previsibilidade e/ou atenuação da responsabilidade do agente, ou ainda a topicalização do paciente.

Figura 125 – Exercício 13 – Exercícios, Unidade 2, Samba!

13 Responda com uma pergunta na voz passiva analítica conforme o exemplo.

Exemplo: *Minha filha foi ao médico, mas ainda está passando mal. (medicar)* ➡ ***Será que ela foi medicada corretamente?***

- a. Meus amigos perderam a carteira. (roubar) ➡
- b. Os criminosos tiveram uma punição leve. (prender) ➡
- c. Ela avançou o semáforo no vermelho. (multar) ➡
- d. A notícia era surpreendente, mas muito mal contada. (inventar) ➡

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 59).

Dessa forma, embora a Unidade 2 ofereça insumos relevantes para a reflexão sobre a construção passiva, sua exploração em uma perspectiva mais funcional e discursiva depende, em grande medida, de mediação pedagógica. Dessa forma, ao restringir-se à descrição gramatical da forma, o material desvia-se da responsabilidade de articular a estrutura aos seus usos efetivos. Essa lacuna na construção didática acaba por transferir ao docente a

responsabilidade exclusiva de conferir sentido e funcionalidade à construção passiva, algo que deveria ser parte integrante da proposta do livro. A tradição gramatical sobre o tema é bastante arraigada e não se deve correr o risco de ela ser mais uma vez repetida.

Na *Unidade 8 – Vai na fé!*, a seção *Voz passiva analítica II (verbos compostos do indicativo)* está associada à sequência didática *Fé na festa*, e seu eixo temático são as festas religiosas no Brasil e seu papel sociocultural. Diferentemente da Unidade 2, observa-se aqui uma inserção mais direta da voz passiva.

Com exceção da segunda atividade, as atividades da sequência que antecedem a sistematização gramatical não têm como foco explícito a voz passiva. Elas cumprem a função de ativar conhecimentos prévios, introduzir vocabulário específico e situar o aprendiz em práticas sociais relevantes relacionadas à religiosidade, à identidade cultural e ao sincretismo religioso.

A primeira atividade (Figura 126) vem acompanhada do símbolo *Antes de ler*, que tem como proposta trazer “atividades que têm por objetivo avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da lição e prepará-los para a leitura” (Ferraz; Pinheiro, 2025, Como usar este livro). Portanto, a atividade cumpre uma função de ativar conhecimentos prévios dos alunos para a leitura do texto da próxima atividade.

Figura 126 – Exercício 21, Fé na festa, Unidade 8, Samba!

The image shows a page from a textbook. On the left, there is a photograph of a religious festival, likely Samba, featuring a large, ornate, illuminated structure. To the right of the photo, the title 'FÉ NA FESTA' is written in large, colorful, block letters. Below the title, there is a section labeled '21. Responda às questões.' followed by three numbered questions (a, b, c) in Portuguese. To the right of the questions, there is a small icon of a globe with a magnifying glass over it.

FÉ NA FESTA

21. Responda às questões.

- Você já pensou na importância das festas religiosas para a cultura de um país? Por que elas são importantes para a identidade do povo e para a preservação do patrimônio cultural?
- Para você, como as festas religiosas fortalecem os vínculos familiares?
- Qual é a importância de respeitar todas as crenças durante as festividades religiosas?

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 182).

A próxima atividade é composta por um texto sobre as festas religiosas (Figura 127) e por questões (Figura 128) que, majoritariamente, orientam o aluno para a recuperação pontual de conteúdos, com pouca exigência de elaboração interpretativa ou de posicionamento crítico. O comando da questão traz a exigência das respostas na voz passiva, relegando o uso mais a

um requisito formal imposto pela instrução da atividade do que a uma escolha motivada por necessidades comunicativas e/ou discursivas, o que acaba por limitar a reflexão sobre os efeitos de sentido associados a essa construção.

Figura 127 – Exercício 22, O papel das festas religiosas na acultura brasileira, Fé na festa, Unidade 8, Samba!

Extraído de: Cultura Nova Fase. Fonte: <https://bit.ly/3WUJbug>
 (Acesso em: 18 jun. 2024. Adaptado)



22. Aprenda sobre algumas festas religiosas no Brasil e responda às questões na voz passiva.

O papel das festas religiosas na cultura brasileira

Se o Carnaval é uma festa pagã de grande importância no Brasil, as festas religiosas não ficam atrás. Elas são como estrelas no céu da cultura brasileira, iluminando os corações com fé e devoção, além de desempenharem um papel fundamental, promovendo a união entre diferentes religiões e tradições e preservando a identidade cultural do país. São oportunidades para celebrar, expressar fé e compartilhar momentos de alegria comunitária. É um momento de conexão com o divino e de celebração da identidade religiosa. Essas festas nos ensinam sobre a importância da tradição, da união comunitária e do respeito às diferentes crenças. É uma oportunidade de renovação espiritual, na qual podemos refletir sobre o significado mais profundo da vida e nos conectar com o sagrado em nosso país.

Entre as festas de maior relevância podemos destacar:

Festa de Nossa Senhora Aparecida

Reconhecida como a padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida é celebrada em 12 de outubro, atraindo anualmente milhares de fiéis à basílica situada na cidade de Aparecida, no Vale do Paraíba Paulista. A Basílica de Nossa Senhora Aparecida é a segunda maior do mundo. Nossa Senhora da Conceição recebeu o título de "Aparecida" porque foi encontrada em um rio por três pescadores. A fé em Nossa Senhora, cuja imagem é negra, foi cultuada espontaneamente pelo povo antes de seu culto ser reconhecido pela Igreja Católica. Uma curiosidade é a relação da santa com o futebol. Na Copa do Mundo de 1958, a seleção brasileira de futebol usou a cor azul, cor do manto de Nossa Senhora Aparecida, justificando a escolha da cor pela devoção à padroeira. Resultado: o Brasil ganhou o primeiro título mundial, vencendo a Suécia de 5 a 2.



Círio de Nazaré

Realizada em Belém do Pará, há mais de 230 anos, em devoção à Nossa Senhora de Nazaré, é considerada a maior festa religiosa do Brasil e uma das maiores do mundo. A festa acontece no segundo domingo do mês de outubro e reúne 2 milhões de romeiros fiéis que vêm de todo o país e de outros lugares do mundo. Os devotos, juntos, realizam uma caminhada de fé pelas ruas. É reconhecida como Patrimônio Imaterial pelo Iphan e Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Assim como Nossa Senhora Aparecida, a história do Círio começou com o achado de uma imagem de Nossa Senhora às margens de um rio perto de onde se localiza a Basílica Santuário de Nossa Senhora de Nazaré. Em 1793, aconteceu a primeira procissão e, atualmente, conta com 12 procissões e romarias. A festa, com duração de 15 dias, inclui missa, vigília de oração, o Arraial de Nazaré e o Círio Musical.



Lavagem do Bonfim

Um exemplo de sincretismo religioso é a Lavagem do Bonfim, realizada em Salvador (BA). É a segunda maior manifestação popular da Bahia, perdendo apenas para o Carnaval. Nessa festa, as baianas lideram um cortejo que percorre 8 quilômetros até a Igreja do Bonfim. A cor predominante nessa celebração é o branco, em homenagem a Oxalá, orixá da paz e da harmonia. As baianas realizam uma lavagem simbólica das escadarias da igreja, utilizando vassouras e água de cheiro trazidas por elas. Esse ato representa a purificação espiritual e a renovação das energias. Durante o percurso, os participantes dão três voltas ao redor da igreja, fazem três pedidos e amarram uma fitinha do Senhor do Bonfim no portão. Essa fitinha é considerada um amuleto de proteção e boa sorte, sendo usada por pessoas de diferentes religiões.



Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 182).

Figura 128 – Exercício 22, questões a-f, Fé na festa, Unidade 8, Samba!

-
- a. Quando tem sido celebrada a festa do Círio de Nazaré? *A festa do Círio de Nazaré...*
 b. Por que as pessoas tinham cultuado as imagens de Nossa Senhora? *As imagens...*
 c. Por que as pessoas de diferentes religiões têm usado a fitinha do Senhor do Bonfim? *A fitinha...*
 d. Por que na Lavagem do Bonfim as pessoas têm vestido roupas brancas? *As roupas brancas...*
 e. Por que a seleção brasileira de futebol tinha usado a cor azul na Copa de 1958? *A cor azul...*
 f. Para você, por que tantas pessoas estão frequentando essas festas? *As festas...*

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 183).

Por outro lado, ao fornecer o início das respostas já com o sujeito paciente, o material acaba por sinalizar, ainda que de maneira bastante implícita, uma orientação para a topicalização dos referentes centrais do texto. Essa estratégia se aproxima de usos recorrentes da voz passiva em gêneros informativos e explicativos, nos quais a ênfase recai sobre eventos ou entidades culturalmente relevantes, e não sobre o agente da ação. No entanto, essa orientação permanece no plano procedimental, não sendo acompanhada de uma explicitação ou problematização dos efeitos discursivos decorrentes da escolha pela voz passiva. Como não há menção alguma ao processo de topicalização do paciente ou sequer ênfase a ele, o alcance da atividade é bastante limitado.

Assim, embora a atividade apresente um contexto temático rico e mobilize a voz passiva em um gênero discursivo plausível, sua exploração permanece restrita ao nível estrutural e informacional. A compreensão mais ampla da passiva como recurso de organização discursiva permanece, portanto, negligenciada pela atividade. Ao não problematizar os efeitos discursivos da topicalização, o material didático sobrecarrega a mediação pedagógica, delegando ao professor a tarefa de suprir uma carência de fundamentação que é inerente à própria elaboração da sequência didática.

As três atividades seguintes não se voltam ou contribuem diretamente para o trabalho com a voz passiva, portanto não serão analisadas. Entretanto, ressaltamos que elas contribuem para a construção do tema da unidade e para o desenvolvimento de competências culturais, lexicais e de compreensão oral.

Em seguida, na Figura 129, encontramos a sistematização gramatical na seção intitulada *Voz passiva analítica II (verbos compostos do indicativo)*. Nessa seção, são apresentados pares de frases em voz ativa e passiva com verbos compostos do indicativo (presente contínuo, pretérito perfeito composto e mais-que-perfeito composto), convidando o aluno a observar e comparar as estruturas. Diferentemente da Unidade 2, aqui a variação temporal do verbo auxiliar é mais claramente evidenciada, o que contribui para desfazer a associação entre voz

passiva e um tempo verbal específico. A seleção de exemplos mantém coerência temática com a sequência didática, reforçando a integração entre gramática e textos.

Figura 129 – Vamos sistematizar, Voz passiva analítica II (verbos compostos do indicativo), Fé na festa, Unidade 8, Samba!



VOZ PASSIVA ANALÍTICA II (VERBOS COMPOSTOS DO INDICATIVO)

Observe as frases e compare as estruturas e as formas verbais da voz ativa e da voz passiva analítica com verbos compostos.

Hoje em dia as pessoas devotas ainda **estão pagando** promessas nas festas religiosas. } **VOZ ATIVA**
 As baianas e os visitantes **têm usado** roupas brancas na Lavagem do Bonfim. }
 Os jogadores da seleção de futebol **tinham usado** a cor azul na final da Copa de 1958. }
 As promessas ainda **estão sendo pagas** pelos devotos nas festas religiosas hoje em dia. } **VOZ PASSIVA**
 Roupas brancas **têm sido usadas** pelas baianas e pelos visitantes na Lavagem do Bonfim. }
 A cor azul **tinha sido usada** pelos jogadores da seleção na final da Copa de 1958. }

Passe as frases abaixo da voz ativa para a voz passiva analítica.

- Os fiéis têm acompanhado as imagens nas procissões. ➡
- Os pescadores tinham encontrado a imagem de Nossa Senhora no rio. ➡
- Muitos visitantes estão frequentando a Lavagem do Bonfim a cada ano. ➡

► **Atenção!** Na voz passiva, os verbos devem vir seguidos da preposição **por** + **agente da passiva**.

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 183).

No entanto, assim como observamos anteriormente, a exploração das diferenças entre ativa e passiva permanece centrada sobretudo na transformação estrutural. Não há uma explicitação sistemática dos efeitos discursivos da escolha pela voz passiva, como o apagamento ou a irrelevância do agente e a topicalização do paciente. A nota de atenção final, que indica a obrigatoriedade da preposição *por* seguida do agente da passiva, reforça uma perspectiva normativa e formal, sem problematizar a possibilidade frequente de omissão do agente, amplamente atestada nos próprios textos trabalhados na unidade.

Ao final da unidade, novamente encontramos dois exercícios estruturais que focam na transformação mecânica entre voz ativa e voz passiva analítica. Como vemos na Figura 130, as atividades 10 e 11 solicitam, respectivamente, a passagem da voz passiva para a ativa e da ativa para a passiva, acompanhadas de instruções explícitas sobre a correspondência entre sujeito, objeto e agente da passiva. Do ponto de vista formal, os exercícios permitem ao aprendiz praticar a concordância do participípio, o uso do verbo *ser* em tempos compostos do indicativo e a introdução do agente da passiva pela preposição *por*. Nesse sentido, contribuem para a fixação morfosintática da construção e para o reconhecimento das relações estruturais entre as duas vozes.

Figura 130 – Exercícios 10 e 11 – Exercícios, Unidade 8, Samba!

10 Passe as frases abaixo da voz passiva analítica para a voz ativa. Lembre-se de que, na voz ativa, o sujeito da voz passiva se torna o objeto da voz ativa. Faça conforme o exemplo abaixo:

Muitos projetos importantes têm sido concluídos por eles. ➡ Eles têm concluído muitos projetos importantes.

- a. Várias cirurgias complexas tinham sido realizadas pelos médicos. ➡
- b. Todas as matérias tinham sido estudadas pelos alunos antes da prova. ➡
- c. Novas políticas públicas estão sendo implementadas pelo governo. ➡
- d. Um novo produto havia sido lançado pela empresa no mercado. ➡
- e. A cura para a doença tinha sido descoberta pelos cientistas. ➡
- f. Uma nova ponte estava sendo construída pelos engenheiros. ➡

11 Passe as frases abaixo da voz ativa para a voz passiva analítica. Lembre-se de que, na voz passiva analítica, o sujeito da voz ativa se torna o agente da passiva (introduzido pela preposição "por"). Faça conforme o exemplo abaixo:

Eles têm concluído muitos projetos importantes ➡ Muitos projetos importantes têm sido concluídos por eles.

- a. Os cientistas têm descoberto novas espécies. ➡
- b. A empresa está desenvolvendo um novo produto. ➡
- c. Eles tinham concluído o projeto antes do prazo. ➡
- d. Os engenheiros têm projetado novos edifícios. ➡
- e. A equipe de marketing está promovendo a nova campanha. ➡
- f. Os pesquisadores tinham publicado os resultados do estudo. ➡
- g. Os médicos têm tratado muitos pacientes. ➡
- h. A empresa está construindo uma nova fábrica. ➡

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 191).

No entanto, as frases propostas são descontextualizadas e não se vinculam ao tema da unidade nem a gêneros discursivos específicos. A transformação entre ativa e passiva é apresentada como um procedimento técnico, com pré-requisito que se saiba o que é, sintaticamente, um “objeto” e um “sujeito”, e sem que se problematizem os efeitos semânticos, pragmáticos e/ou discursivos dessa escolha, tampouco a possibilidade de omissão do agente da passiva, frequentemente recorrente em usos reais da língua.

Assim, embora esses exercícios reforcem o domínio formal da voz passiva analítica, eles reiteram uma abordagem centrada na aparente equivalência entre ativa e passiva, limitando a compreensão dessa construção e sua importância como possível recurso de organização do discurso. A articulação entre forma, sentido e uso, novamente, é omitida pela proposta, que condiciona a percepção discursiva do fenômeno à intervenção externa do professor, algo bastante questionável.

De modo geral, a Unidade 8 reafirma tendências já observadas na Unidade 2 no tratamento da voz passiva analítica. Embora o material integre a passiva a um eixo temático socioculturalmente relevante e apresente exemplos coerentes com gêneros informativos e explicativos, a exploração da construção permanece majoritariamente ancorada na dimensão formal, tanto na sistematização gramatical quanto nos exercícios de fixação. Aspectos centrais para uma abordagem mais funcional da passiva aparecem apenas de forma implícita ou dependem de mediação docente para serem problematizados.

Na sequência, verificamos que o *Anexo 3 – Verbos e tabela de conjugação* apresenta uma definição sucinta da voz passiva analítica (Figura 131). A explicação mistura papéis sintáticos e semânticos, além de trazer uma ambiguidade com relação ao papel semântico do agente, pois explicam que o sujeito recebe a ação do verbo *de outro agente*: “Na voz passiva, o sujeito da frase não realiza a ação do verbo, mas a recebe de outro agente, o agente da passiva” (Ferraz; Pinheiro, 2025, p. 261). Destacamos positivamente a menção explícita à possibilidade de identificação ou não do agente da passiva, embora não sejam explicadas as razões para que isso ocorra.

Figura 131 – Voz passiva, Anexo 3 – Verbos e tabela de conjugação, Samba!

VOZ PASSIVA

Na voz passiva, o sujeito da frase não realiza a ação do verbo, mas a recebe de outro agente, o agente da passiva. Este último pode ser identificado ou não na frase e vem introduzido pela preposição **por**.

Exemplo: Mais de 40 milhões de discos de vinil foram vendidos pela indústria fonográfica em 2022.

Formação: A voz passiva analítica também é uma forma composta com o verbo SER + particípio do verbo principal. O tempo verbal do verbo SER pode variar a depender do tempo que a frase expressa (presente, passado ou futuro).

Fonte: Ferraz; Pinheiro (2025, p. 261).

Em seguida, sobre o aspecto morfossintático, o material traz exatamente a mesma explicação dada na Unidade 2. A explicação se encerra, portanto, permanecendo em um nível descritivo bastante elementar, sem desdobramentos sobre as motivações semânticas, pragmáticas e/ou discursivas associadas à escolha da voz passiva, como a topicalização do paciente, o apagamento do agente, impessoalização, etc.

Assim, embora o anexo cumpra a função de sistematização mínima da forma, ele reforça a tendência observada ao longo do livro de tratar a voz passiva prioritariamente como um mecanismo estrutural. Dessa forma, a exploração da voz passiva em uma perspectiva funcional torna-se um ônus para o professor, visto que o livro falha em oferecer instrumentos necessários para essa transição.

De modo geral, a análise do livro *Samba!* evidencia um material que se alinha, em sua proposta global, a pressupostos contemporâneos de ensino de línguas, ao priorizar temas socioculturais relevantes, gêneros discursivos variados e a inserção da língua em práticas sociais significativas. Essa orientação dialoga tanto com a Abordagem Comunicativa (AC) quanto com perspectivas associadas ao Pós-método, além de apresentar consonância com os parâmetros do Instituto Guimarães Rosa, do Instituto Camões e com os princípios avaliativos do Celpe-Bras (*cf.* seção 3.3). No plano macroestrutural, a organização das unidades e a escolha temática favorecem a integração entre língua, cultura e uso, criando condições favoráveis para o desenvolvimento da competência comunicativa em sentido ampliado.

No que se refere especificamente ao tratamento da voz passiva analítica, observamos que o material oferece oportunidades recorrentes de contato com essa construção, especialmente nas Unidades 2 e 8, tanto em textos quanto em seções de sistematização e exercícios. Há indícios de uma preocupação em inserir a passiva em gêneros plausíveis e em contextos discursivos coerentes com as sequências didáticas, bem como em evidenciar sua realização em diferentes tempos verbais. No entanto, essa potencialidade não se concretiza plenamente em uma abordagem sistemática que articule forma, sentido e uso. A exploração da voz passiva permanece majoritariamente centrada na dimensão morfossintática, por meio de definições formais, comparações estruturais e exercícios de transformação mecânica, com pouca problematização dos efeitos semânticos, pragmáticos e discursivos decorrentes de sua escolha.

Aspectos centrais para uma abordagem mais funcional da voz passiva — como a topicalização do paciente, a possibilidade e as motivações para a omissão do agente, a previsibilidade ou irrelevância desse agente em determinados gêneros e a relação da passiva

com a organização discursiva — aparecem apenas de modo implícito ou não são retomados de forma consistente ao longo das unidades e do anexo. Dessa forma, embora o *Samba!* ofereça insumos relevantes para a reflexão sobre a construção passiva e apresente um contexto didático rico para sua exploração, ele falha ao não consolidar a articulação entre descrição gramatical e uso discursivo. Essa lacuna no material acaba por transferir ao docente toda a responsabilidade de converter os recursos disponibilizados pelo material em oportunidades de reflexão crítica.

Ressaltamos que, até o momento da escrita desta pesquisa, ainda não havia uma publicação de um manual para o professor. Essa ausência impossibilita verificar se as lacunas identificadas no livro do aluno seriam preenchidas por orientações metodológicas complementares. Portanto, o que se tem até o momento é um material que, na prática, deixa o docente sem direcionamento claro, reforçando a percepção de que a transposição do conteúdo gramatical para o uso discursivo não foi contemplada na estruturação da obra analisada.

4.9 Resumo do capítulo

O presente capítulo dedicou-se à análise detalhada das oito obras que compõem o *corpus* desta pesquisa – abrangendo um total de 12 volumes, entre livros do aluno e manuais do professor – dentro do que consideramos o contexto de ensino de Português como língua Adicional (PLA). A investigação revela um cenário de relativa homogeneidade no que tange à limitação do tratamento da voz passiva. Embora os materiais transitem por temas diversos e propostas interculturais variadas, o ensino da estrutura permanece estagnado em uma perspectiva mais ou menos formalista, centrada na manipulação da forma em detrimento de suas funções discursivas.

Um ponto crítico identificado nesta análise diz respeito à fragilidade do suporte pedagógico oferecido ao docente. Nas obras que conseguimos acesso ao manual do professor, se tratava de guias com orientações genéricas, superficiais ou que reproduzem equívocos teóricos sobre o funcionamento da língua. O material propõe o insumo, mas abdica da tarefa de orientar a transposição didática, deixando o docente desassistido na mediação de um tópico de alta complexidade discursiva. Com ou sem o manual, em todos os cenários o docente é sobrecarregado com a tarefa de converter exercícios mecânicos de transformação em práticas sociais de linguagem, sem que o material forneça o subsídio necessário sobre a topicalização do paciente ou o apagamento do agente.

Tais evidências confirmam a hipótese de um descompasso entre as promessas de um ensino comunicativo e a prática de uma gramática descontextualizada. Observamos que o tratamento dado à voz passiva na maioria das obras ignora as recomendações dos documentos de suporte e avaliação da língua portuguesa, como as diretrizes do Instituto Camões e do Instituto Guimarães Rosa (IGR), e os parâmetros do exame de proficiência Celpe-Bras (*cf.* seção 3.3). Nas considerações finais, a seguir, trazemos as reflexões e proposições acerca desta pesquisa, discutindo os achados empíricos desta análise com os pressupostos da Linguística Funcional-Tipológica adotados como referencial teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se a investigar o tratamento dado à voz passiva em materiais didáticos utilizados no contexto de Português como Língua Adicional (PLA), sob a ótica da Linguística Funcional-Tipológica. Ao final deste percurso, é possível afirmar que, embora o campo de PLA tenha avançado significativamente na adoção de temáticas interculturais e na diversificação de gêneros textuais, o ensino da gramática – especificamente da voz passiva – permanece, em grande medida, desvinculado das práticas discursivas reais.

Os dados coletados na análise de 12 volumes evidenciam que a voz passiva é apresentada aos aprendizes estrangeiros prioritariamente como uma fórmula sintática e não como uma estratégia discursiva. Para o funcionalismo-tipológico, a passiva não é apenas uma variação da ativa, mas uma escolha motivada pela necessidade de topicalizar o paciente ao mesmo tempo em que se destopicaliza ou, frequentemente, se apaga o agente, motivada por questões de relevância ou previsibilidade da informação. No entanto, o que observamos nos livros analisados é a omissão dessas motivações, reduzindo um recurso da língua portuguesa de alta complexidade pragmática a exercícios mecânicos de transformação estrutural.

Verificamos, ainda, um preocupante descompasso instrucional. Embora os materiais didáticos façam declarações frequentemente alinhadas às diretrizes de órgãos como o Instituto Guimarães Rosa (IGR) e o Instituto Camões, e às competências exigidas pelo exame Celpe-Bras, a prática pedagógica sugerida nos livros e manuais analisados ignora a competência comunicativa plena. Ao focar na forma (*ser + particípio*) e negligenciar a função, os materiais falham em preparar o aluno para compreender e produzir textos em que a passiva é um recurso bastante presente – como em notícias, textos acadêmicos e comunicações institucionais.

Observamos, nos materiais, principalmente no *Brasil Intercultural*, no *A Cara do Brasil* e no *Samba!*, uma seleção de gêneros textuais diversificados. No entanto, o tratamento gramatical dado a esses textos falha ao não explorar os aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos das ocorrências da voz passiva neles contidas. Em todos os materiais, o texto funciona como uma espécie de cenário temático, que, no momento da prática gramatical, serve, em maior ou menor grau, como repositório de frases, e não como modelo para uma produção textual autêntica. Os exercícios predominantes de transformação e preenchimento de lacunas revelam a priorização da forma em detrimento ao uso, falhando em integrar as competências linguística, sociolinguística e pragmática que compõem a competência comunicativa defendida pelo Instituto Camões. Também se distanciam de uma visão de língua como meio de interação

e reconstrução de sentidos, defendida pelo IGR, dificultando a capacidade do aluno de participar de práticas sociais com desempenho adequado, ou seja, de se atingir o que o Celpe-Bras entende por proficiência.

A escassez de orientações pedagógicas de qualidade nos manuais do professor configura uma grave falha na construção das obras analisadas, sobrecarregando a prática docente e distorcendo princípios contemporâneos de ensino. Embora perspectivas vinculadas ao Pós-método defendam a autonomia e o papel do professor como intelectual reflexivo, tal autonomia não deve ser confundida com desamparo instrucional. O que observamos nas obras analisadas é uma transferência indevida de responsabilidade: o material abdica de sua função de suporte teórico-metodológico. Assim, a autonomia pedagógica deixa de ser um exercício de escolha consciente e passa a ser uma obrigação de preencher lacunas de um material que, na prática, ignora a complexidade da voz passiva na língua portuguesa em uso.

Ainda com relação à língua em uso, alguns materiais como o *Bem-Vindo!*, o *Novo Avenida Brasil 2*, o *Oi, Brasil!* e o *Falar... Ler... Escrever Português* insistem em abordar a suposta equivalência de sentido e de uso entre a passiva analítica e a passiva sintética. Essa insistência em uma simetria que ignora o uso real do português no Brasil já é apontada pela literatura como uma herança da gramática tradicional (cf. Bagno, 2001; Camacho, 2001; Said Ali, 2001; Martins; Osório, 2010), que prioriza a conversão formal em detrimento da função comunicativa. Além disso, destacamos a propagação gravíssima do mito do monolinguismo pelo material *Bem-Vindo!*, que chega a afirmar a inexistência de dialetos no Brasil – uma afirmação inadmissível em um material contemporâneo de língua portuguesa, que desconsidera a riqueza sociolinguística do país e a própria formação identitária do aprendiz de PLA.

Somando a essas inconsistências de ordem sociolinguística, identificamos falhas de rigor conceitual que comprometem a fidedignidade do ensino gramatical. É o caso do material *Bem-vindo!*, que apresenta como exemplos de voz passiva analítica construções que, em uma análise linguística elementar, classificam-se como estruturas estativas ou resultativas (ex: “a cama estava desfeita”). Ao ensinar tais estruturas como equivalentes, o material não apenas confunde o aprendiz, mas demonstra uma falta de domínio pleno do tema por parte dos próprios proponentes do método. Tal equívoco é particularmente grave em materiais de grande circulação, pois propaga uma descrição imprecisa do português, dificultando a percepção do aluno sobre a distinção entre estado (ser/estar + adjetivo) e processo passivo (ser + particípio).

Inconsistências de natureza técnica também foram observadas no material *Oi, Brasil!*, que apresentou uma falha de hipercorreção da passiva sintética em seu manual do professor,

(“tratam-se de dois exercícios”), o que sinaliza uma fragilidade no próprio domínio da regra que estão tentando ensinar. Da mesma forma, o *Novo Avenida Brasil 2* apresentou um erro editorial pedagógico em um comando que solicita a produção da voz passiva sintética, mas fornece o exemplo preenchido que não utiliza essa forma. Tais falhas, embora pareçam pontuais, comprometem a segurança do aprendiz e reforçam a ideia de que o tratamento dado à voz passiva, especialmente a sintética, é periférico e carente de uma revisão linguística profunda.

A análise detalhada do *corpus* permitiu concluir que o tratamento dado à voz passiva nos livros didáticos de PLA ignora as propriedades fundamentais do funcionalismo que fundamentam esta pesquisa. A começar pelo princípio da iconicidade, observamos que os materiais não exploram o fato de que a ordem dos constituintes na passiva reflete uma organização mental da informação. Ao colocar o paciente em posição de sujeito, o falante está exercendo uma estratégia de topicalização, conferindo-lhe o *status* de figura (o centro do palco), enquanto o agente é relegado ao fundo ou totalmente omitido. Ensinar a voz passiva majoritariamente por meio de exercícios de transformação mecânica ignora essa hierarquia informacional, tratando a mudança de posição dos termos como um simples jogo de “troca de lugares”, sem explicar que essa movimentação altera a relevância pragmática da sentença.

Nesse sentido, a noção de transitividade – que envolve o grau de impacto da ação sobre o paciente – é subutilizada. Os livros negligenciam o fato de que a passiva é um recurso de gerenciamento do discurso muito utilizado para situações em que interessa apresentar um rebaixamento da transitividade ou quando o interesse recai sobre o processo em si no caso da passiva sintética. Essa limitação pode impedir que o aluno perceba a passiva como uma ferramenta de marcação. Por ser uma estrutura mais complexa e menos frequente que a ativa (a forma não marcada), a escolha pela passiva deveria ser ensinada como uma decisão estratégica do falante para lidar com a fluidez do discurso, e não como um mero recurso gramatical sem propósito. O treino de conversão estrutural, proposto em peso nos materiais, não garante a compreensão e o domínio dos critérios de topicalização e de apagamento do agente necessários para produzir textos coesos e intencionais nas práticas sociais em língua portuguesa.

Retomando os questionamentos que nortearam esta pesquisa, concluimos que o tratamento da voz passiva no mercado editorial de PLA ainda está longe de refletir os avanços da Linguística Funcional-Tipológica (*cf.* capítulo 2) e dos documentos oficiais de suporte e avaliação (*cf.* seção 3.3). A hipótese inicial de que os livros priorizariam a forma em detrimento da função foi confirmada nas obras analisadas. Mesmo em materiais mais recentes, bem como nos que se autodenominam *comunicativos*, não foi possível romper totalmente com a tradição

de ensinar a passiva como um exercício de vai-e-vem sintático, ignorando a topicalização e o gerenciamento da informação no discurso.

Embora este estudo tenha focado na análise dos livros didáticos, reconhecemos que a prática de sala de aula é soberana e que professores experientes podem subverter as limitações dos livros aqui criticados. Sugerimos, portanto, para pesquisas futuras, a observação direta de aulas de PLA para verificar como a voz passiva é efetivamente mediada no encontro entre professor, aluno e material. Esperamos que esta dissertação sirva como um alerta para autores e editores sobre a necessidade de uma transposição didática mais consciente e melhor elaborada, que não apenas apresente a gramática como regra, mas como a ferramenta essencial que permite ao aprendiz estrangeiro agir social e comunicativamente em língua portuguesa. O ensino da gramática não pode se resumir a uma consulta ao “apêndice” e nem precisa ser uma “dura tarefa”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARAÚJO, N. S.; VICENTINI, M. P.; MARCELINO, A. F. B. **A Cara do Brasil: Português para estrangeiros**. São Luís: EDUFMA, 2023. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/a-cara-do-brasil-portugues-para-estrangeiros/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BAGNO, M. Em que se vai trocando as pernas: as orações pseudopassivas sintéticas. *In*: BAGNO, M.. **Português ou Brasileiro?**: um convite à pesquisa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros: Ciclo intermediário: níveis 3 e 4**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil – Escola de Línguas, 2013.

BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros: Manual do Professor: Ciclo intermediário: níveis 3 e 4**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015. Disponível em: https://www.brasilintercultural.com.ar/c_intermedio.php. Acesso em 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Documento base do exame Celpe-bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Instituto Guimarães Rosa**. Brasília: MRE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/instituto-guimaraes-rosa>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. Departamento Cultural e Educacional. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Coleção

Propostas curriculares para ensino de português no exterior, vol 1. Brasília: FUNAG, 2020b. Disponível em https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes. Acesso em 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. Departamento Cultural e Educacional. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa**. Coleção Propostas curriculares para ensino de português no exterior, vol 2. Brasília: FUNAG, 2020c. Disponível em https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes. Acesso em 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. Departamento Cultural e Educacional. **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança**. Coleção Propostas curriculares para ensino de português no exterior, vol 5. Brasília: FUNAG, 2020d. Disponível em https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes. Acesso em 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. Departamento Cultural e Educacional. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância**. Coleção Propostas curriculares para ensino de português no exterior, vol 6. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes. Acesso em 29 jul. 2025.

CAMACHO, R. G. Construções passiva e impessoal: distinções funcionais. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4206>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I. P. **Programa de Português (professores) – Nível A2 – Ensino Português no Estrangeiro**. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da

Língua, I.P., 2012a. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/professorado/programas-epe>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I. P. **Programa de Português (professores) – Nível B1 – Ensino Português no Estrangeiro**. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2012b. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/professorado/programas-epe>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I. P. **Programa de Português (professores) – Nível B2 – Ensino Português no Estrangeiro**. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2012c. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/professorado/programas-epe>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I. P. **Referencial Camões PLE: Português Língua Estrangeira**. 1. ed. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2017. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática para aprendizes de português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2023.

COUTINHO, I. de L. **Gramática histórica**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CREISSELS, D. Topicalisation et focalization. In: CREISSELS, D. **Syntaxe générale: une introduction typologique**. V. II. Paris: Lavoisier, 2006.

CREISSELS, D. **Transitivity, valency, and voice**. European Summer School in Linguistic Typology. Porquerolles, September, 2016.

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, V. Vida simples: eles apostaram no interior. **A Gazeta**, Vitória, Caderno Êxodo Urbano, p. 6-7, 31 jul. 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/Record/321273>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito prazer: fale o português do Brasil**. Barueri, SP: DISAL, 2008.

FERRAZ, A; PINHEIRO, I. M. **Samba!:** curso de língua portuguesa para estrangeiros: B1: B2: intermediário: livro do aluno. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2025.

FERRAZ, J. de A. Multimeios no Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático. *In*: SILVA, F. C. O. da; VILARINHO, M. M. de O. (Orgs.) **O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: FUB/UAB, 2017.

FIGUEIREDO, E. J. G. **Estruturas Passivas: Ensino a Alunos de PLNM**. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda), Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/93654>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas do seu uso. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 107-116, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v3i1.15514>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GAMA, I. A. C. **Aquisição/Aprendizagem da voz passiva: comportamentos linguísticos e metalinguísticos de aprendentes polacos de PLE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda), Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/93765>. Acesso em 18 dez. 2024.

GIVÓN, T. **Syntax: a Functional-Typological Introduction**. v. I. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001a.

GIVÓN, T. **Syntax: a Functional-Typological Introduction**. v. II. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001b.

GOMES, D. M.; SCANDELARI, A. B. Voz e valência. *In*: STENZEL, K.; CASTRO ALVES, F.; BIRCHALL, J. **Introdução à Tipologia Linguística**: focando línguas indígenas. (no prelo).

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, Linguistic Society of America, v. 56, n. 2. p. 251-299, jun. 1980.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LIMA, E. E. *et al.* **Avenida Brasil 2**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: Editora EPU, 1995.

LIMA, E. E. *et al.* **Novo Avenida Brasil 2**: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: Editora EPU, 2009.

LIMA, E. E. O. F. *et al.* **Novo Avenida Brasil 2**: curso básico de português para estrangeiros. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2023.

LIMA, E. E. O. F. *et al.* **Novo Avenida Brasil 2**: curso básico de português para estrangeiros: manual do professor. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LIMA, E. E. O. F. Prefácio à 3ª edição. *In*: LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... ler... escrever... português**: um curso para estrangeiros. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017. p. V.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... ler... escrever... português**: um curso para estrangeiros. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAGALHÃES, C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. *In*: MAGALHÃES, C. M. (org.) **Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MARTINS, E. F.; OSÓRIO, P. Da postulação da voz passiva pronominal em português: tradição e ruptura no pensamento gramatical brasileiro. **Gláuks** v. 10, n. 01, p. 111-129, 2010. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13517>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MENDONÇA, S. M. **A abordagem da voz passiva em livros didáticos de português para estrangeiros e inglês para brasileiros**: uma análise preliminar sob a perspectiva da linguística funcional. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117583>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MI, T. **O tratamento da voz passiva em materiais didáticos**: o caso do ensino de PLE na China. 2021. Dissertação. (Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/32039>. Acesso em 22 dez. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PONCE, M. H. de; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo!**: a língua portuguesa no mundo da comunicação. 9. ed. atual. São Paulo: Hub Editorial, 2017.

PONCE, M. H. de; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo!** : a língua portuguesa no mundo da comunicação: livro do professor. 10. ed. São Paulo: Hub Editorial, 2019.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras**: Avaliação, Ensino e Formação de professores de português como língua adicional. *In*: ACERVO Celpe-Bras. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MACHADO, Bárbara Petry. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 55, p. 86-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67890>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SOMMER, N. N.; WEIDMANN, O. N. **Oi, Brasil!**: um curso de português para estrangeiros: livro do professor. 1. ed. Ismaning: Heuber Verlag GmbH & Co. KG, 2013.

SOMMER, N. N.; WEIDMANN, O. N. **Oi, Brasil!**: um curso de português para estrangeiros: livro de curso. 1. ed. München: Heuber Verlag GmbH & Co. KG, 2014.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de Línguas** - construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

ZÚÑIGA, F.; KITTLÄ, S. **Grammatical Voice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.